

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**Studijní program:** UČITELSTVÍ 2.STUPNĚ ZŠ

**Studijní obor** NĚMECKÝ JAZYK/ DĚJEPIS

ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽOVÝCH SITUACÍ U ŽÁKŮ 2.ST ZŠ

HOW THE YOUNG LEARNERS AT THE ELEMENTARY SCHOOL DEAL WITH  
STRESSFUL SITUATIONS

**Diplomová práce: 10-FP-KPP-04**

**Autor:**

Pavλίna Martinů

**Podpis:**

.....

**Vedoucí práce:** PhDr. Jitka Josífková

**Konzultant:**

**Počet**

stran	Grafů	Obrázků	tabulek	pramenů	Příloh
86	4	0	23	27	2

V Liberci dne:

## Čestné prohlášení

**Název práce:** ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽOVÝCH SITUACÍ U ŽÁKŮ 2.ST ZŠ  
**Jméno a příjmení autora:** Pavlína Martinů  
**Osobní číslo:** P06100179

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 9.12.2011

Velmi ráda bych ráda poděkovala vedoucí své práce PhDr. Jitce Josífkové. za inspiraci, trpělivost, cenné rady, připomínky i za ochotnou spolupráci, která mi pomohla při psaní této práce.

*Anotace:*

Diplomová práce „Zvládání zátěžových situací u žáků 2.stupně ZŠ“ si klade za cíl zjistit, do jakých situací se žáci na ZŠ dostávají a jaké zvládací strategie volí. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část zahrnuje kapitoly adolescence, zátěžové situace a zvládání zátěžových situací. Praktická část diplomové shrnuje výsledky dotazníkové výzkumu, který se snaží zjistit, do jakých zátěžových situací se žáci ve škole dostávají a jak je zvládají, druhou částí výzkumu je dotazník založený na metodě „posuzování situací“. Zde zjišťuji vnímání ovlivnitelnosti a neovlivnitelnosti situací a vliv tohoto pocitu na výběr copingové strategie.

Klíčová slova: adolescence, žáci, coping, copingové strategie, zátěžové situace, stres

*Annotation:*

This work "Coping with distressing situations in pupils within the age group of 12-16 years old". The aim of this master thesis is to find what situations pupils of the above mentioned age group face and what coping strategies they consequently opt for. This thesis is divided into two parts, a theoretical and practical one. The theoretical part deals with adolescence, distressing situations and coping with these situations. The practical part concludes results drawn from a survey which reveals in what stressful situations pupils get involved in the school environment and how they handle them.

The survey also includes a questionnaire which is based on a method evaluating the situations. I hereby discover how pupils perceive their ability to influence the situations and how their perceptions affect their coping strategy choices.

Key words: adolescence, pupils, coping, coping strategies, distressing situations, stress

*Annotation:*

Diese Diplomarbeit „Stressbewältigung bei Schulkindern im Alter von 12 bis 16 Jahren“ erforscht, welche Situationen die Schüler erleben und welche Bewältigungsstrategien sie wählen. Die Arbeit hat zwei Teile – Theorie- und Praxisteil. Der Theorieteil beinhaltet Themen Adoleszenz, Belastungssituationen und Belastungsbewältigung. Der Praxisteil fasst die Ergebnisse der Umfrage zusammen. Diese Umfrage soll feststellen, welche Situationen die Kinder in der Schule erleben und wie sie sie bewältigen. Der zweite Teil der Forschung ist die Umfrage, die auf der Methode „Einschätzung der Situation“ gegründet wird. Hier wollte ich feststellen, ob die Kinder die Situationen als beeinflussbare oder nicht-beinflussbare wahrnehmen. Ich wollte feststellen, ob diese Wahrnehmung die Auswahl der Bewältigungsstrategien beeinflusst.

Schlüsselworte: Adoleszenz, Schulkindern, Stressbewältigung, Coping, Stress, Bewältigungsstrategien

Úvod.....	6
Teoretická část .....	8
1 Dospívání .....	8
1.1 Periodizace .....	8
1.1.1 Období pubescence .....	8
1.1.2 Období adolescence .....	9
1.2 Charakteristika období .....	10
1.3 Identita.....	15
1.4 Emoční vývoj .....	18
1.5 Škola v období dospívání .....	19
1.6 Shrnutí .....	21
2 Stres.....	22
2.1 Co je stres .....	22
2.2 Pojetí stresu .....	24
2.3 Daily hassles .....	26
2.4 Příčiny stresu .....	27
2.5 Příznaky.....	28
2.6 Zdroje stresu v adolescenci .....	30
2.7 Školní zátěž .....	31
2.8 Shrnutí .....	33
3 Zvládání stresu .....	35
3.1 Vymezení pojmů .....	35
3.2 Teorie zvládání stresu .....	38
3.3 Přístup ke zvládání zátěže .....	40
3.4 Zvládání zátěže u žáků ZŠ .....	41
3.5 Cíle zvládání stresu .....	43
3.6 Efektivní formy boje se životními těžkostmi .....	44
Výzkumná část .....	45
Popis výzkumného vzorku .....	45
4 Výzkum I.....	46
4.1 Cíl výzkumu .....	46
4.2 Hypotézy .....	47
4.3 Metodika .....	47
4.4 Výsledky I. ....	49
4.5 Zhodnocení stanovených cílů a hypotéz .....	60
4.6 Shrnutí.....	61
5 Výzkum II .....	62
5.1 Hypotézy .....	62
5.2 Metodika .....	62
5.3 Cíle výzkumu .....	63
5.4 Zhodnocení stanovených cílů a hypotéz .....	72
5.5 Shrnutí .....	74
6 Diskuze.....	74
7 Rady do praxe .....	75
7.1 Projekt – Time management .....	76
8 Závěr .....	81
9 Použitá literatura .....	82
10 Seznam použitých zkratk.....	84
11 Přílohy .....	85

# Úvod

Tématem mojí diplomové práce je zvládání zátěžových situací u žáků na 2. stupni základní školy. Zaměřuje se na období dospívání, charakterizuje toto specifické životní stadium a popisuje zátěžové situace, do nichž se žák na základní škole může dostat. Jde zejména o situace související se školním prostředím, dále problémy, které mohou vzniknout v rodinném zázemí a jiné každodenní zátěžové situace školáka, které mohou ovlivnit jeho chování a pozdější vývoj.

Témata jako je stres, zátěžové situace a zvládání stresu patří dnes k hodně rozšířeným a diskutovaným, zejména proto, že míra a intenzita těchto jevů stále stoupá a často má vliv na zdraví člověka.

Stres zapříčiňuje mnoho psychických a fyzických problémů, oslabuje nás a může vést k nečekanému jednání, musíme si však také uvědomit, že pokud jej máme pod kontrolou a je-li tlak pro nás únosný, může být stres hnacím motorem, který nás žene kupředu a umožňuje nám podávat mnohem lepší výkony. Zátěžové situace působí na každého jedince jinak, což znesnadňuje výzkumy a teorie, které se jimi zabývají.

V průběhu práce budou vysvětleny důležité pojmy jako stres, coping, adolescence či zátěžová situace.

Vybrala jsem si věkovou skupinu dospívajících, protože je pro mě, budoucího pedagoga, klíčová i zajímavá zároveň. Je důležité, aby učitel dokázal s žáky komunikovat, zvolil správný styl jednání a získal si autoritu. Dobrý pedagog musí umět žáky motivovat a vzbudit v nich zájem, pomoci jim dosáhnout co nejlepších výsledků. Pochopení problémů adolescentů může výrazně usnadnit práci učitele a schopnost tyto situace rozpoznat a přecházet jim, je téměř nezbytná, protože přináší určitý vhled do nitra žáků. Zaměřím se zde na charakteristiku tohoto životního období a zejména na proměnu, ke které v této fázi dochází.

Adolescence je určitým předělovým obdobím, kdy se z dítěte během několika let stane dospělý. Pokud bych si vzala na pomoc motýla, je adolescence jako stadium kukly, ani housenka ani motýl. Člověk není motýl, aby si klidně zalezl, zakuklil se a vylezl hotový a dospělý. Člověk musí koexistovat se všemi housenkami, motýly a ostatními kuklami a nemůže se věnovat jen sobě a své proměně. Je to období složité, nicméně pro vývoj nesmírně důležité. Tomuto tématu proto věnuji samostatnou kapitolu.

V první kapitole teoretické části se pokusím zmapovat období dospívání, popsat jeho specifičnost a změny, kterými dítě prochází. Druhá kapitola vymezuje pojmy zátěž a stres, popisuje vznik a příčiny stresu, nejčastější stresory a dále působení stresu a zátěže na adolescenty a jeho důsledky. Třetí kapitola se zabývá copingem, tedy strategiemi, které žák používá ke zvládnutí zátěžových situací. Je zde vymezen termín coping a přístupy k problematice zvládnutí těchto situací zvláště u školních dětí.

Téma stres, zátěžové situace a jejich zvládnutí v období adolescence je značně rozsáhlé a v rámci diplomové práce jej není možné důkladně a detailně zpracovat. Zaměřuji se tedy na nejdůležitější pojmy a všeobecné informace, které tuto problematiku shrnou.

Praktická část diplomové práce si klade za cíl zjistit, do jakých zátěžových situací se adolescenti na 2. stupni ZŠ dostávají, jak zatěžující pro ně jsou a jak se s nimi vypořádávají. Zejména jde o situace spojené se školou, tedy na to, jaký vliv má na žáky prostředí školy, atmosféra ve třídě, klasifikace a učivo. Dále mě zajímá, zda stres žáků ovlivňuje osobnost a jednání učitele. Pro výzkum jsem zvolila metodu dotazníku.



# Teoretická část

## 1 Dospívání

*„V základním, biologickém smyslu lze období dospívání vymezit široce jako životní úsek ohraničený na jedné straně prvními známkami pohlavního zrání (zejména objevením prvních sekundárních pohlavních znaků) a znatelnou akcelerací růstu, na druhé straně dovršením plné pohlavní zralosti (plné reprodukční schopnosti) a dokončením tělesného růstu.*

*Současně s biologickým zráním probíhá řada významných a nápadných psychických změn, které můžeme charakterizovat ohlášením nových pudových tendencí a hledáním způsobů jejich uspokojování a kontroly, celkovou emoční labilitou a zároveň nástupem vyspělého (formálně abstraktního) způsobu myšlení a dosažením vrcholu jeho rozvoje.“* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s.138)

### 1.1 Periodizace

Vlastní termín adolescence je odvozen z latinského slovesa „adolescere“, které znamená dorůstat, dospívat, mohutnět (Macek, 1999). Dělení tohoto období je u různých autorů rozdílné. Jde o dobu mezi dětstvím a dospělostí, s individuálními odchylkami tedy přibližně 10-20 let. Nejčastější dělení pak rozlišuje období pubescence a adolescence. (např. Vágnerová; Langmeier, Krejčířová)

#### 1.1.1 Období pubescence

První fázi označujeme jako pubescenci či časnou adolescenci. Nápadné jsou zejména tělesné změny. V souvislosti s tím se mění zevnějšek dospívajícího a stává se podmětem ke změně sebepojetí i reakcí okolí. (Vágnerová, 2005)

**A, Fáze prepuberty** (první pubertální fáze):*“ Začíná prvními známkami pohlavního dospívání (prvé sekundární pohlavní znaky) a obvykle i „vlnkou“ urychlení v růstové křivce. Končí nástupem menarché u dívek, resp. Analogickým vývojem u chlapců (první emisí semene – noční polucí). U většiny našich dívek trvá tato fáze zhruba od 11 do 13 let. U chlapců probíhá fyzický vývoj asi o 1 až 2 roky později. “*

**B, Fáze vlastní puberty** (druhá pubertální práce fáze): „*Nastupuje po dokončení prepuberty a trvá do dosažení reprodukční schopnosti. První menzes bývají zpravidla anovulační a často nepravidelné. Pravidelný ovulační cyklus a schopnost oplodnění, se tedy dostavuje až za nějaký čas po prvních menze – zpravidla 1- 2 rok. Podobně je i reprodukční schopnost u chlapců dosahována o něco později, po dokončení vývoje hlavních sekundárních pohlavních znaků. Zhruba můžeme období vlastní puberty vymezit věkem 13 – 15 let. Specifičnost pubescentního období je patrná i z označení těchto dětí v běžné řeči: výrostci, žáby a pod.*“

(Langmeier, Krejčířová, 1998, s.139 - 140)

V tomto pubescentním stadiu, dochází tedy zejména k růstu těla a vývoji pohlavních orgánů. Změna tělesné konstituce je vlastně jakousi přípravou, mění se forma, v níž budou probíhat významné změny. Podoba a schopnosti dítěte už nejsou pro další vývojové kroky dostačující. „*Hormonální proměny stimulují změny emočního prožívání, jehož výkyvy mohou upoutávat pozornost a ovlivňovat aktuální hodnocení dospívajícího.*“ (Vágnerová, 2005) Rozvíjí se schopnost abstraktního myšlení a mění se způsob, jakým mladý jedinec nahlíží na svět, mění se hodnoty, adolescent hledá sám sebe a své místo ve společnosti. V 15 letech dítě ukončuje povinnou školní docházku a v souvislosti s tím se mění jeho společenský status, kdy už není považován za dítě. Ještě ale není dospělý, nachází se fyzicky, psychicky i sociálně právě v onom přechodném mezidobí mezi dětstvím a dospělostí.

### 1.1.2 Období adolescence

„*Postupně se dosahuje plné reprodukční zralosti a dokončuje se tělesný růst. Rychle se mění postavení jedince ve společnosti – došlo k přechodu ze základní školy do učebního poměru nebo na studium, začínají častější a hlubší erotické vztahy, mění se zásadně sebezpojetí. Období adolescence zahrnuje dobu zhruba od 15 do 20 let. Běžně je tato věková skupina označována jako mladiství, dorost, teenagers, Jugendalter. Tělesný růst však není rovnoměrný – dolní a horní končetiny rostou na počátku období dospívání rychleji, takže dochází k určité disharmonii postavy, dítě je „samá noha,*

*samá ruka“, dělá dojem tělesné nevyváženosti a pohybové neobratnosti, jako by si nevědělo se svým tělem samo rady. Významně se již odlišuje tělesná stavba dívek a hochů (zaoblování postavy u dívek, vyznačení svaloviny u chlapců).“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s.139-140)*

*„Vstup do fáze je biologicky vymezen pohlavním dozráním, v této době obvykle dochází k prvnímu pohlavnímu styku.“ (Vágnerová, 2005)*

Pro toto období je typické navazování krátkodobých a převážně nestálých párových vztahů, experimentování a objevování vlastní sexuality. Velmi nápadná je změna vnímání sebe sama. Sebepoznání a identitu se budu více věnovat v kapitole 1.3.

V této fázi se jedinec definitivně mění v dospělého, odlišný je následně jeho sociální status, buď se zařadí do pracovního procesu a stává se ekonomicky nezávislým nebo se připravuje na budoucí povolání a získá postavení učeně či studenta, což je společensky vnímáno jinak, opět se zde projeví již zmíněný přechod, je to vlastně další krok k dospělosti, pozice studenta nebo žáka je prestižnější než žák ZŠ. *„Moderní společnost klade na dospělé jedince velké nároky, proto i příprava je delší. Od konce 19. století se stále častěji vyhraňuje zvláštní životní úsek se samostatným sociálním určením; poskytnout čas a ochranu k postupnému zvládnutí všech složitých společenských úkolů „Wartezeit“ podle M.Tramera, „období psychosociálního moratoria“ podle E.H. Eriksona.“ (cit. dle Langmeier, Krejčířová, 1998, s.142)*

Důležitým bodem je okamžik dosažení plnoletosti, což opět upevňuje status dospělého.

## **1.2 Charakteristika období**

V období dospívání je mladistvý v situaci, kdy už nepatří do světa dětí, ale ještě není plnoprávným členem společnosti, ještě není dospělý . V průběhu několika let se musí fyzicky, psychicky i sociálně vyvinout, utvořit si své vlastní názory, připravit se na budoucí povolání a zorientovat se v oblasti partnerských a sexuálních vztahů (případně i rodičovství).

Nestabilní pozice ve společnosti, výkyvy hormonální hladiny a fyzická únava, způsobená růstem a přeměnou těla, to vše doprovází toto vývojové stadium. Viditelné tělesné změny (u chlapců se projeví růst svalů, zvětšení varlat a změna hlasu, u dívek zvětšení prsou a zaoblení postavy, u všech pak ochlupení a růst postavy) vedou k odlišnému vnímání sebe sama. V tomto věku je pro mladého člověka velmi důležité,

jak tyto změny vnímá okolí (jak jej vidí „ti druzí“). Z toho může pramenit určitá nejistota, a pro toto období charakteristické hledání sebe sama a hranic fyzického těla, což často vede k experimentování v extrémních situacích (potopit se co nehlouběji, vydržet co nejdéle s dechem apod.). Mládež se zároveň snaží o odlišení pomocí zvláštních znaků jako je úprava zevnějšku, oblečení, speciální slovník, gestikulace a vyjadřování se nebo tím, že zakládají různé party a skupiny, zpravidla nepřístupné pro všechny ostatní věkové kategorie. Nejvýraznější je na jejich počínání právě jejich „společné jinakost“, tím vyjadřují odlišnost od „většiny“ a zároveň se tím identifikují se skupinou, čímž získávají větší jistotu a pocit, že někam patří.

Ze sociálního hlediska existují pro adolescenci dva zásadními mezníky, a to zakončení povinné školní docházky a příprava na profesní období, které je dovršeno nástupem do zaměstnání. V této oblasti je vymezení dospělosti často nejednoznačné a objevují se značné rozdíly. Vezmeme-li si např. studenta na vysoké škole, shledáme, že jeho postavení při vymezování pojmu dospělý není zcela jednoznačné. „*V našich sociokulturních podmínkách je ekonomická nezávislost považována za jeden z důkazů dospělosti a předpokladem k přiznání větších práv*“ (Vágnerová, 2000, s. 253). Tento požadavek vysokoškolský student nesplňuje, jeho příprava na budoucí povolání je delší, během studia jej zpravidla podporují rodiče, takže není ekonomicky samostatný a není považován za zcela dospělého.

Významnou proměnou prochází způsob myšlení, které získává nové myšlenkové roviny a umožňuje rozvíjet a zlepšovat schopnosti adolescenta na úrovni, které dosud nebyl schopen. Adolescent už nečeká na to, co mu někdo řekne, nestačí mu to, co je dané, hledá vlastní řešení, vlastní svět i sebe sama. V tomto věku je schopen vytvářet vlastní definice a hypotézy, není již závislý na konkrétních věcech a skutečnostech, které smysly vnímá, ale pracuje i s abstraktními pojmy, alternativními, hypotetickými možnostmi. Své názory si pak ověřuje a je schopen je kriticky zhodnotit.

Podle Langmeiera a Krejčířové se dospívající svými intelektovými schopnostmi blíží maximálnímu výkonu a v tomto směru převyšují starší lidi, zejména pokud nejde jen o hromadění vědomostí a jejich jednoduché využívání, ale o pružné a tvořivé myšlení. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

*„Vývoj inteligence nedosahuje jen kvantitativního vrcholu pouhým narůstáním počtu úspěšně řešených problémů, ale mění se radikálně celý způsob myšlení – kvalita myšlenkových operací. Před jedenáctým až dvanáctým rokem dovede dítě sice logicky třídit, srovnávat a řadit různé konkrétní věci a dovede ze soudů o konkrétních věcech vyvozovat logické závěry, ale selhává, když má uvažovat o něčem, co si nelze přímo představit, co je jen možné, fiktivní. Od počátku pubescence většina dospívajících dosahuje dalšího, vyššího stupně logického myšlení – podle Piagetových názorů se v této době objevuje nový operační systém, systém formálních operací, konkrétní operace se samy berou znovu za objekt dalších operací, „vyvozují se soudy o soudech, myslí se o myšlení“. Tím je dán myšlení daleko větší prostor: dospívající je nyní schopen velkého počtu myšlenkových kombinací, z nichž mnohé se ve skutečnosti ani nevyskytnou.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s.146)*

Změna myšlení vede k novým možnostem, které je potřeba prozkoumat, pro adolescenty je typické, že experimentují, často velmi radikálním způsobem. Získávají tak nové zkušenosti, vše je jim hned jasné a své názory tvrdohlavě prosazují. Nezkušenost však vede k tomu, že nepředvídají důsledky svého jednání a chování. Riskantní situace jsou pro ně výzvou, hledají tak svou samostatnost a nezávislost. Dá se říci, že si tím vynahrazují nedostatek zkušeností, protože experiment je jeden ze způsobů jak je získat, mohou tak přijít na nějaké originální řešení, které by dospělého, zkušenějšího člověka vůbec nenapadlo. Tomuto způsobu práce a myšlení odpovídá to, jak mladí lidé hodnotí svět kolem sebe. Jsou kritičtí, hledají vysvětlení a důvody, které je dovedou k nějakému závěru. Nespokojí se s vágní charakteristikou věcí kolem sebe, mají potřebu o nich přemýšlet a hledat principy na nichž tyto věci fungují. Jejich hodnocení je radikální a nejsou ochotni ke kompromisům, nechtějí ani poslouchat nějaké rady, musí na vše přijít sami, ověřit si své hypotézy a pochopit smysl.

*„Mezi hlavní vývojové úkoly období dospívání patří zejména uvolnění z přílišné závislosti na rodičích a na druhé straně navazování diferencovanějších a významnějších vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví. I když proces stálého osamostatňování a rozšiřování a rozrůžňování vztahů je základním pochodem, který začíná od útlého dětství a pokračuje i v dospělosti, přece jen je v období dospívání v tomto směru klíčové*

*a rozhodující pro uspokojivé převzetí pozdějších základních rolí manželských a rodičovských.*“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s.149)

Doposud poskytovala rodina dítěti zázemí, bezpečí a pevnou jistotu. V období dospívání se však jedinec musí od rodiny odpoutat, musí zpřetrhat vazby, které ho chrání, ale zároveň poutají, protože jen tak může být samostatný. Individualita a hledání vlastního směru jsou klíčové pro další rozvoj a přijetí sociální role dospělého. Tento vývojový úkol není snadný ani pro rodiče, ani pro dítě.

*„Čím hlubší, jistější, méně konfliktní jsou vztahy, které dítě k rodičům navázalo, tím snáze probíhá i celý proces emancipace nutný pro osobní zrání. Tam, kde se dospívajícímu nepodaří uvolnit se z přílišné závislosti na rodičích a přemístit zčásti své vazby na vrstevníky, může docházet k různým obtížím, které si okolí potom nedovede vysvětlit. Může lásku k rodičům obrátit v nepochopitelnou nenávist, úctu v pohrdání. Dospívající sám nerozumí svým prudkým afektům všelijak je dodatečně vysvětluje, racionalizuje; vykládá je zpravidla jako zaviněné nerozumným chováním rodičů.“* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s.149)

Pro mladé lidi je velmi důležitá společnost jejich vrstevníků. Skupina stejně starých jedinců jim v této době je bližší než vlastní rodina, od níž se snaží odpoutat. Dá se říct, že se svým způsobem vymaní z rodiny, ale potřeba někam patřit ho zavede k nejbližší možné alternativě, tedy společnosti podobně smýšlejících lidí, kteří sami hledají své místo a právě se snaží vymanit z rodinných závislostí. Pokud proces sebevymezení neproběhne úspěšně, je jedinec snadno ovlivnitelný okolím, mění své názory a chování tak, aby byly v souladu s normami skupiny, snaží se za každou cenu zapadnout do skupiny jíž je členem. Svoje sebehodnocení mění podle toho, jak se na něj dívají druzí.

Do této kategorie skupin musíme nutně zahrnout třídu, s níž děti tráví značnou část dne. Třídní klima může být velmi různorodé, na rozdíl od rodiny, tu nikdo není s nadšením přijat takový, jaký je. Každý žák musí svou pozici získat a pokud je s ní spokojen, snaží se ji udržet nebo zlepšit. Pokud žák získá pozici nevýhodnou, pak se naopak snaží se z ní vymanit. Tyto prvky pak určují i celkové klima třídy a vztahy mezi spolužáky. Třída má vlastní strukturu a skupinové zákonitosti, každý si své místo postupně získá, nezřídka si je musí i vydobýt.

Nicméně i třída poskytuje jistý druh zázemí, místo, kam adolescent prostě patří, aniž to může sám nějak výrazně ovlivnit.

Naproti tomu, existují mimoškolní skupiny vrstevníků, dospívající se v nich sdružují dobrovolně. Třídí se například podle zájmu, image či prostředí, ve kterém se pohybují. Tyto skupiny jsou mladým bližší než společnost dospělých, mohou zde projevit sebe sama, ukázat své já nebo si alespoň něco jako vlastní já vytvořit už tím, že se identifikují se skupinou, se kterou mají mnoho společného. Děti zde mají stejné společenské postavení, jejich schopnosti a úroveň myšlení je podobná. Jiná je otázka postavení jednotlivců ve skupině, je zde hierarchie, která ovšem platí uvnitř seskupení, které pak může vystupovat navenek jako celek a „chránit“, schovávat či ovlivňovat své členy. Platí zde určité hodnoty a pravidla a normy, které členové většinou respektují, což vede k určité jednotě a semknutí členů na jedné straně, a zároveň to striktně vyčleňuje všechny, kteří do dané skupiny nepatří. (oblékají se jinak, mluví jinak apod.). V mimoškolních uskupeních i ve třídě se postupem času vytvoří struktura a hierarchie typická pro každou lidskou společnost. Skupina mívá vůdce, mluvčího, průměrné jádro, obecního šaška, který proplouvá skrz strukturu, i „otloukána“, který je vyčleněn a stává se buď nejslabším článkem nebo úplným vyděděncem a terčem posměchu. Toto rozvrstvení připravuje mládež na jejich možné budoucí sociální role, ale zároveň je velmi dobrým podhoubím pro počínající šikanu, která může u šikanovaného jedince mít fatální následky.

Dospívající si zpočátku vytváří skupiny z jedinců stejného pohlaví, kromě tohoto širšího okruhu podobně smýšlejících lidí, navazují důvěrnější vztah s přítelem či přítelkyní, kterým mohou sdělovat své pocity, zkušenosti a obavy. V další fázi se objevuje zájem o druhé pohlaví a postupně se vytváří první dvojice, tyto vztahy jsou zpravidla krátkodobé a přechodné, nejde dosud o partnerství, spíš jde o počáteční zvědavost a touhou vyzkoušet něco nového. V této fázi adolescenti získávají první erotické zážitky. Teprve ke konci dospívání navazují pubescenti pevnější, dlouhodobější vztahy.

V období dospívání přichází spolu s fyziologickými změnami i nárůst sexuální aktivity. „*Je nesporné, že autoerotické masturbační praktiky jsou mezi dospívajícími obecně rozšířeny a že jsou většinou jakýmsi přezkoušením pozdějších heterosexuálních zájmů.*“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s.152)

Jak již bylo řečeno, první zkušenosti s heterosexuálními styky získává většina dospívajících v období adolescence, děje se tak v určitém sledu. „*Rozvoj erotických kontaktů má své typické fáze: od držení za ruku, líbání, francouzské polibky, které*

*symbolizují koitus, mazlení typu neckingu, pettingu, orálního sexu až po sám pohlavní styk“ (Guollota a a kol., 2000, cit dle Vágnerové, 2005)*

### **1.3 Identita**

Slovo identita najdeme ve slovníku cizích slov ve dvojím významu, první význam je totožnost či shoda, druhý je sebeuvědomování člověka.

Podle psychologa E. H. Eriksona prochází člověk osmi základními vývojovými stádii. V každé fázi existuje specifický vývojový úkol, cíl, kterým člověk musí projít a splnit ho.

V období adolescence jde o vytvoření vlastní identity. Dospívající musí poznat sám sebe, svou hodnotu a místo ve společnosti. Tento úkol ho zastihne v době, kdy se on sám radikálně fyzicky i psychicky mění, navíc se projevuje i hypotetické myšlení, podle Vágnerové (1992) uvažuje adolescent nejenom o tom, jaký je, ale jaký by být mohl. Vymezuje se vůči druhým, poznává své slabiny a silné stránky, musí přijít na to, co dokáže, kde jsou limity jeho schopností.

Vývoj vlastní identity úzce souvisí s procesem osamostatnění se od rodiny, z hlediska evoluce by bylo nepraktické, kdyby se potomstvo chovalo stejně jako rodiče.

Jde o způsob jak reagovat na svět, je možné, že právě toto období umožňuje adaptaci a flexibilitu lidí jako druhu. Adolescent ověřuje, zda jsou vzorce chování přijatelné vůči prostředí a jestli neexistuje nějaký lepší způsob, který by lépe vyhovoval současným podmínkám. Dítě může přejímat názory a styl rodičů, je jimi nepochybně ovlivněno a je možné, že se v budoucích letech k jejich hodnotám vrátí. Mladistvý se musí naučit zodpovědně se rozhodovat, potvrdit si platnost společenských norem a pravidel, k tomu potřebuje dostatek zkušeností, které získává právě tím, že zkouší, poznává a dělá vlastní chyby.

Pro adolescenci je typické vymezování se vůči dětství. Mohou však nastat i situace, kdy se dospívající necítí být připraven na roli dospělého. Vágnerová (2005) uvádí, že dospělost spojená s definitivní volbou, nemusí být pro mnohé z nich lákavá, může se jim jevit jako příliš náročná proto dávají přednost prodloužení přechodného období. Této tendenci odpovídá postoj označený Eriksonem jako adolescentní moratorium. Moratorium je výrazem potřeby něco zastavit, zabrzdit.“

Identita je v tomto období částečně ovlivňována i příslušností k určité skupině. Pro adolescenty jsou vrstevnické skupiny velmi důležité, dávají jim jistotu, že někam patří,



pomáhají jim určit, kdo jsou. V době, kdy se odpoutávají od rodiny, jim dává skupina pocit bezpečí a dává mu normy, se kterými se ztotožňuje. Existuje zde reálné nebezpečí, že se mladistvý dostane pod vliv nějaké radikální až extremistické skupiny, jejíž ideologii přijme, třeba proto, že vysvětluje svět jednoduše, černobíle, vše je dané a není potřeba o tom přemýšlet, což je pohodlné a přináší to jistotu, kterou mladý člověk právě hledá. Identifikace se skupinou se projevuje i navenek, např. oblečení, jazyk, typ chování nebo místa výskytu. Zde je nesporně důležitá role rodičů, kteří by měli se svým dítětem mluvit, zajímat se o jeho zájmy a názory, jakkoli je to v tomto období obtížné a problematické, protože jejich potomek je v této chvíli zranitelný.

Dalším faktorem, který ovlivňuje vytvoření identity je vědomí příslušnosti k sociálním skupinám. Do této kategorie patří např. profesní role nebo genderová příslušnost, tedy příslušnost k pohlaví mužskému či ženskému a toho vyplývající role a projev, jaký od nich v daných sociokulturních podmínkách společnost očekává.

*„Toto období bývá náročnější zejména pro dívky, neboť znamená více omezení a kontroly ze strany dospělých, a navíc se musí dívka konfrontovat s mnoha novými stereotypy a normami femininity (jako je např. mýtus krásy, ideál ženy v domácnosti apod.) Zatímco u mužů se v období adolescence většinou předpokládá rozvinutí jejich autonomie a nezávislosti, což podporuje bezproblémové přijetí jejich rodové role, u žen je naopak kladen důraz zejména na jejich domesticitu a konformitu, což ve svém důsledku vede k mnohým rozporům a konfliktům - např. v oblasti vzdělávání a profesní orientace.“ (Oakleyová, 2000)*

Vágnerová cituje Janošovou a Felcmanovou (1996): *„Patnáctileté učnice považovaly za hlavní životní cíl a hodnotu péči o rodinu, zatímco stejně staré studentky gymnázia hodnotily výš svou budoucí profesní roli. Ve vztahu k životu se projevovaly aktivněji než učnice. Věděly, že budou muset na uskutečnění svých představ pracovat a stále se zdokonalovat. Učnice přijímají předurčenou, standardní životní roli jako danost, na níž není nutné a vlastně ani možné něco měnit. Kladou důraz na mezilidské vztahy a příslušnost k nejbližším lidem, např. k partnerovi, zvyšuje pocit jejich vlastní hodnoty.“ (Vágnerová, 2000, s. 265)*

Naopak pro chlapce je identita určována kompetencemi, výkonem a dosaženou sociální pozicí. Ve srovnání s dívkami chlapci svou identitu budují spíše než spoluprací či submisí soupeřením a dominancí. Dalším rozdílem je že, *„chlapci neprožívají tak silně jako dívky konflikt mezi budoucí profesionální kariérou a rodinným životem, jejich dosahování identity a budoucí perspektivy jsou zřetelněji vázány na profesní orientaci.“* (Macek, 1999, s. 81).

Důležitou součástí života adolescenta je fyzický vzhled, výše už bylo zmíněno, jakou biologickou proměnou dítě prochází. Jeho nová podoba je pro něj zpočátku matoucí a provází ji pocit nejistoty. Zevnějškem zároveň upozorňuje ostatní, že adolescent už není dítě, ale „skorodospělý“, což je status o mnoho prestižnější. Tělesný vzhled je proto důležitou součástí identity. Ideál krásy je opět sociokulturně podmíněn a touha dosáhnout tohoto ideálu vede často až k extrémům, kdy chlapci intenzivně posilují, aby měli tolik svalů jako jejich oblíbený akční hrdina a dívky drží dietu, protože ideál krásy zrovna udávají extrémně štíhlé modelky.

Tyto ideály krásy se šíří hlavně médii, dnešní doba je typická hlavně médii, která přenášejí obraz. Adolescent se hledá a porovnává se s okolím a právě tady naráží na vliv médií. Podvědomě vnímá třeba reklamu na spodní prádlo, retušované fotografie na titulních stranách časopisů a srovnává je se svým obrazem v zrcadle, chce být takový jako ti úžasní lidé na billboardech, protože oni něčeho dosáhli, jsou známí, a jsou známí proto, že jsou krásní a dokonalí. Adolescent může získat pocit, že krása a fyzická dokonalost je klíčem k úspěchu, že ti tělesně atraktivní budou snáze přijati.

Vágnerová (2005) uvádí, že tendence uniformitě je v dnešní době značná a navíc je podporovaná působením médií. Představuje zjednodušené řešení jedné složky identity. Podobnost s prefabrikovaným vzorem s velkou pravděpodobností zaručuje pozitivní působení. Ke konci tohoto období si zejména inteligentnější a vyrovnanější dospívající najdou individuální styl, který jim vyhovuje, a už nepotřebují kopírovat model, byť by byl sociálně sebevíc oceňován. I v tom se projevuje zrání jejich osobnosti. (Vágnerová, 2005)

Shrneme-li tuto podkapitolu, pak je identita člověka důležitou součástí osobnosti, ovlivňuje ji mnoho faktorů a její vytvoření je nezbytné pro sebepoznání

a sebevymezení. Adolescent má v dnešní společnosti mnoho příležitostí s něčím se identifikovat. Období dospívání je náchylné k radikalismu a zjednodušování, protože to mladým lidem usnadňuje pochopení světa. Toto je důvod, proč mohou propadnout ideologiím a velkým heslům skupin, které je přijmou.

Důležitý je fyzický vzhled a úprava zevnějšku, protože slouží k prezentování osobnosti a ukazují okolí, kým se adolescent cítí být. Oblečení může vyjadřovat příslušnost ke skupině nebo třeba zvýrazňovat tělesné křivky a upozorňovat na atraktivitu jedince. Zralá osobnost s vytvořenou identitou se vyznačuje určitou originalitou a tím, že ví kdo je, kam směřuje a jaké jsou její možnosti a cíle.

## 1.4 Emoční vývoj

Pro úspěšné zvládnutí stresu či zátěžové situace je důležité správné rozpoložení člověka. Období adolescence je typické svými výkyvy, které z velké části znesnadňují jednání či měnění reakce dospívajících. Pro úplnost věnuji emočnímu vývoji samostatnou kapitolu. Budu se držet zpracování M. Vágnerové (2005), protože je ve své knize podává velmi výstižně.

Jak již bylo řečeno, je dospívání obdobím změn a značné nestability ve všech oblastech, ani emoční vývoj není výjimkou. Organismus je citlivější než dříve a během hormonálních výkyvů se mohou objevit i neočekávané, někdy i nepochopitelné typy emocí a jejich změny. V citové oblasti najdeme určité rozdíly mezi pubescenty a adolescenty.

Vágnerová zde uvádí, že pubescent ztrácí bývalou citovou jistotu a stabilitu, emoční reakce jsou ve srovnání s jejich dřívějšími projevy nápadnější a méně přiměřené. Jejich citové prožitky mohou být intenzivní, ale bývají spíše krátkodobé a proměnlivé.

Pro pubescenta jsou navíc tyto výkyvy nálad nové, ještě je zcela nechápe a nemůže je ani plně ovládat. Vágnerová dále uvádí, že jelikož nedokáže tyto změny a pocity vysvětlit, reagují na ně jako na něco obtěžujícího, tj. podrážděně a rozmrzele.

V předchozí kapitole bylo popsáno myšlení dospívajících, jsou nyní schopni uvažovat hypoteticky a analyzovat a vyhodnocovat vše kolem sebe i v sobě. Adolescent se v této době intenzivně zabývá sám sebou, hledá se a snaží se vyznat ve vlastních nových

pocitech. „*Emoční egocentrismus je podobný vztahu k vlastním myšlenkám, dospívající bývají přesvědčeni, že nikdo jiný nemůže mít tak intenzivní prožitky, věří, že jejich pocity jsou výjimečné*“ (Vágnerová, 2005, s.341)

Podle Vágnerové ubývá otevřenost a bezprostřednosti a typická je nechuť projevovat svoje city navenek, protože je dospívající považují za intimní součást své osobnosti a není ochoten je sdílet.

Macek (1999) uvádí, že koncem období adolescence dochází k hormonálnímu vyrovnání, organismus se přizpůsobí novým podmínkám, kterými zde autor myslí zejména pohlavní dospělost. Tím nastane určitá stabilizace emočního prožívání a adolescent už není tak náladový.

## 1.5 Škola v období dospívání

Důležitou součástí vývoje člověka je socializace, tedy proces, kdy se jedinec začleňuje do společnosti a získává sociální normy a hodnoty. Osvojuje si také různé sociální role a mnohdy přebírá společenské stereotypy. Tento proces probíhá zpočátku v rodině, později v různých vrstevnických skupinách a pokračuje ve školních vzdělávacích zařízeních. Dítě zde získá sociální status žáka, později učeň či studenta. Období dospívání zahrnuje školní docházku na 2.stupni základní školy, pro některé i pozdější studium na střední škole či učilišti, okrajově sem můžeme zařadit i studium na vysokých školách.

*„Škola je na úrovni sekundárního vzdělávání sjednocujícím a nivelizujícím prostředím. Učí dospívající uvažovat v přibližně stejných kategoriích, aby jejich chování bylo předvídatelné a odpovídalo požadavkům společnosti. Vztah ke škole lze interpretovat jako transformovaný vztah k celé společnosti, jejím normám a hodnotám i k vlastnímu postavení, které jedinec zaujímá.“* (Vágnerová, 2005, s. 370)

Vágnerová dále uvádí, že školní prospěch bývá v pubertě posuzován ve vztahu k budoucímu uplatnění, projevuje se kritičnost v postoji k učivu, kdy žáci zpochybňují význam mnoha školních znalostí.

Při práci se třídou plnou adolescentů jsem si uvědomila, jak málo žáky zajímá to, co se učí. Ve svojí praxi jsem si nechala nějaký čas z hodiny na zpětnou vazbu, měla jsem

možnost pracovat i se skupinou dětí od 6. do 9. třídy v jedné menší skupině (volitelný předmět němčina). Reakce dětí mě velmi překvapily, v této výběrové třídě se totiž všichni snažili, dělali němčinu dobrovolně, byli velmi aktivní, pokud něčemu nerozuměli, kladli mnoho doplňujících otázek. Titíž žáci projevovali ve svých kmenových třídách o hodinách dějepisu či chemie zájem a aktivitu nezbytně nutnou. Ptala jsem se jich na důvod, odpověď byla u všech téměř stejná.

Lukáš, 9.třída: „Přece nebudu dělat něco, co mi je k ničemu, já to jako vnímám, napíšu test a zapomenu to. Němčina mě baví, jezdím s tátou do Rakouska, tak to potřebuju.“

Veronika, 7.třída: „Mě to nebaví, tak radši přemýšlím nad něčím jiným a koukám z okna.“

Nikola, 7.třída: „Chemie mi moc nejde, naši vědí, že chci jít na jazykovku a když nemám horší známky než trojku, tak jsou v pohodě. Snažím se v angličtině a začínám s němčinou, baví mě i matematika, ale ta je teď těžká.“

Patrik, 8.třída: „Chci jezdit s kamionem nebo dělat automechanika, na co je mi dějepis, stačí mi fyzika a domluvit se v cizině.“

Veronika, 6.třída: „Mě dějepis s Váma baví, ale předtím mě nabavil, Vy to povídáte jako pohádku.“

Z těchto reakcí vyplývá, že žáci na 2.stupni jsou ochotni se věnovat těm předmětům, které oni sami považují za důležité, o kterých si myslí, že jim k něčemu budou. Pozornost nezbytně nutnou věnují předmětům, o které nemají zájem, ale vědí, že rodiče nebo učitel vnímají jejich výkon a všímají si výsledků žáka. Motivem může být i přijetí na zvolenou střední školu.

Za zmínku stojí, že si volí předměty jednak podle svého zájmu, ale i podle toho jakou školu či povolání chtějí v budoucnu dělat. „Dospívající si začínají uvědomovat, že některá aktuální rozhodnutí mohou významně ovlivnit jejich budoucí život (volba profesní přípravy, životní styl, volba partnera či partnerky atd.)“ (Macek, 1999, s. 87).

Zajímavá je reakce Veroniky v 6.třídě, kterou motivovala změna učebního stylu, pravda je, že se u ní příliš neprojevila puberta a stále byla velmi dětská, ale i s tím musím na 2.stupni počítat. Na toto téma mi chlapci z 9.třídy řekli, že některé učitele jako „berou a je to docela dobrý“ a jinde je to „úplná vtrava“ a stejně je to nebaví. Z čehož usuzuji, že vliv učitele na motivaci žáků s rozvíjející se pubertou klesá.

Podobné závěry shrnuje i M. Vágnerová: „hlavní příčiny kritičtějšího postoje k výuce lze shrnout do dvou bodů. Dospívající dovedou uvažovat hypoteticky a přemýšlet

*o různých variantách, což přispívá k větší kritičnosti, ke zpochybnění výukového programu, který škola nabízí a jehož zvládnutí vyžaduje. Tento názor je posilován přesvědčením o nízké užitečnosti těchto znalostí. Výuka na 2.stupni je náročnější, a v důsledku toho se zvyšuje počet těch, kteří ji nezvládají. Pocit nezvládnutelnosti učiva snižuje zákonitě i jejich motivaci.“ (Vágnerová, 2005, s.364)*

V této práci bylo již několikrát zmíněna změna postoje adolescenta k normám, názorům a autoritám. Vztah ke škole jako instituci a učitelům nebude výjimkou. Školu mladiství respektují jako svou danou povinnost, je to určitá forma přípravy na budoucí profesi.

Vztah k učiteli prochází značnými změnami, z reakce chlapců z 9.třídy vyplývá, že učitel není respektován jako takový, ale žáci sledují jeho styl jednání výuky a podle toho jej „berou“ nebo „neberou“.

Podle Vágnerové (2005) se žáci snaží o rovnoprávnou diskusi, o možnost projevit svůj názor a vydobytí přijatelné pozice. Kritický postoj se projevuje vůči učitelům, kteří zdůrazňují svoji formální autoritu a nadřazenost. Oceňované vlastnosti učitele jsou stabilita názoru a emocí, spravedlnost a profesní schopnosti. Tematikou učitele a učiva se budu podrobněji zabývat ve svém výzkumu.

## **1.6 Shrnutí**

Období dospívání je velmi nesnadná životní fáze, doprovázená hormonálními výkyvy, změnami nálad a celkovou únavou organismu, který se prudce vyvíjí a roste. Dospívající je nucen překonat fázi dítěte a zařadit se do společnosti dospělých, odpoutat se od vlastních rodičů. Jeho úkolem je připravit se během několika let na budoucí povolání, najít své vlastní já, svou identitu, normy a hodnoty, naučit se vážit si sebe sama. Mezitím se musí vyrovnat se svým vlastním sexuálníм pudem a naučit se navazovat erotické vztahy s druhým (nebo stejným) pohlavím. Situaci mu nijak neulehčují ani stupňující se nároky moderní společnosti, které by měl překonat každý, kdo chce být v dané společnosti úspěšný. Mění se jejich způsob myšlení, který jim umožňuje uvažovat hypoteticky, tento typ uvažování vede k jiným strategiím učení, postupně se přidává ještě schopnost sebeovládání a vytrvalost. Komplikovaná je emoční oblast, ve které se dospívající zatím neorientuje a nedokáže ji zcela ovlivnit. Odlišný je rovněž přístup k autoritám, slepá poslušnost a přijímání věcí, jaké jsou ustupuje

kritickému zhodnocení a vlastnímu názoru. Celé toto období se vyznačuje touhou po uznání, jde o to, poznat svou hodnotu a přesvědčit o ní i ostatní, prostě si vydobýt své místo na slunci.

## 2 Stres

Slovo stres je v současné společnosti skloňováno několikrát denně, věty jako „je vystresovaný“, „nestíhá, je ve stresu“ jsou zcela běžné. Tento pojem je používán možná až příliš hojně. Toto slovo se dosti často užívá pokud je někdo pod nějakým tlakem. Ze situací kolem nás si můžeme odvodit, že stres je něco negativního, co nám vadí, co nám ubližuje, škodí, vyvádí nás z rovnováhy a dokonce vyvolává různá onemocnění. Toto slovo je vnímáno velice negativně jako něco ohrožujícího. Málokdy se už setkáme s tím, že určitá míra tlaku (tzn.stresu) je pro nás přínosná a může nás i motivovat.

### 2.1 Co je stres

*„Slovo „stres“ k nám proniklo z anglického „stress“, a to vniklo z latinského slovesa „stringo, stringere, strinxi, strictum“. To znamená utahovati, stahovati zadrhovati. V technickém smyslu slova je slovo „stres“ blízké svým významem „presu“ - znamená působení tlakem na daný předmět, podobně jako působí lis, jenže ze všech stran najednou. „Býti ve stresu“, můžeme rozumět jako „býti pod tlakem“.“ (Křivohlavý, 2004). V německé literatuře se v této oblasti nejčastěji objevují pojmy „Beanspruchung“, „Belastung“, „Anspannung“, které opět odkazují na námahu, zátěž či napětí.*

Zátěž se často používá jako synonymum ke slovu stres. Někteří autoři je naopak oddělují.

Podle Havlíkové (1998) je stres důsledek působení nepřiměřené zátěže, kdy dochází k extrémnímu narušení rovnováhy mezi nároky situace a předpoklady jedince tyto nároky zvládnout. Křivohlavý (2003) tyto dva pojmy rovněž odlišuje, pro definici stresové situace je zde podstatný *„poměr mezi mírou (intenzitou, velikostí, tlakem apod.) stresogenní situace (stresoru či stresorů) a „silou“ (schopnostmi, možnostmi apod.) danou situaci zvládnout. O stresové situaci (stresu) hovoříme jen v tom případě, že míra*

*intenzity stresogenní situace je vyšší než schopnost či možnost daného člověka tuto situaci zvládnout. Obecně jde o tzv. nadlimitní – nadhraniční zátěž. Ta vede k vnitřnímu napětí (strain) a ke kritickému narušení rovnováhy (homeostázy) organismu.“* (Křivohlavý, 2003, s. 171).

Pro hlubší pochopení uvádí Křivohlavý (1994) řadu definic, které mají několik shodných znaků a univerzálně spojené do jedné nám pomáhají vytvořit si představu, co je vlastně stres.

*„Stres je výsledkem interakce (vzájemné činnosti) mezi určitou silou působící na člověka a schopností organismu odolat tomuto tlaku.“* (Selye)

*„Stres je jakýkoli vliv životního prostředí (fyzikální, chemický, sociální, politický), který ohrožuje zdraví některých citlivých jedinců.“* (Schreiber)

*„Stres je takový stav organismu, kdy nadměrné množství energie je využíváno na řešení problémů. Tolik energie by nemuselo být použito, kdyby se tyto problémy daly řešit normálně.“* (Antonovsky)

*„Stresem je nejen přímé, bezprostřední ohrožení člověka, ale i předjímání (anticipace) takového ohrožení a s tím spojený strach, bolest, nejistota, úzkost ap.“* (Appley & Trumbull)

(cit. dle Křivohlavý, 1994, s.10)

*„Z psychologického hlediska lze stres chápat jako stav nadměrného zatížení či ohrožení.“* (Vágnerová, 1999)

*„Stres jako zprostředkující proces. Stres je chápán jako proces, který popisuje vztahy mezi zátěží a charakteristikou jedince“* (Hampel, 2003, s.7)

Všechny tyto definice označují stres jako něco, co člověka ohrožuje, čemu se musí bránit. Jde tu jednak o situaci samotnou, ale i očekávání situace samotné. Vágnerová píše slovo stav, tedy něco v čem se člověk nachází, je to určité rozpoložení, nějaká



reakce, na kterou se tělo připravuje, se kterou se musí vypořádat, protože je pro něj nějakým způsobem nebezpečná nebo mu nějak vadí.

Naproti tomu si musíme uvědomit, že určitá snesitelná míra stresu může být pro nás přínosná až stimulující, protože nás nutí překonávat překážky a tím zlepšovat náš výkon. Je velmi těžké určit, kde je hranice snesitelnosti zátěže, tato míra je subjektivní, velmi individuální a závisí na mnoha faktorech. Naše jednání může ovlivňovat předchozí zkušenost se zátěžovou situací, momentální zdravotní stav, okolní podmínky apod., někteří lidé jsou odolnější jiní se s nastalým problémem vyrovnávají hůře. Opakování situace posiluje naši odolnost, ale působí-li tento vliv dlouhodobě a intenzivně může to vést i ke zhroucení organismu.

## 2.2 Pojetí stresu

Stres není typický jen pro lidi, objevuje se i u zvířat, pokusy v této oblasti dělal třeba I.P.Pavlov nebo W. Cannon. Oba přiváděli zvířata do stresových situací a sledovali jejich chování a reakce organismu.

V dnešní literatuře se setkáváme s mnoha teoriemi a přístupy ke stresu v zátěžových situacích. Mezi nejznámější patří Lazarus a Folkmanová nebo H. Selye.

První pokus o teorii stresu formuloval endokrinolog H. Selye v roce 1936, kdy časopisu Nature publikoval svou stat' "Syndrom vyvolaný nejrozličnějšími škodlivinami" (A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents). Pojmenování biologický stres se neujalo, Selye proto používal výraz noxious nebo nocuous, a následně všeobecný adaptační syndrom (GAS) (Selye, 1966). Chtěl tím vysvětlit biologické chování organismu v extrémních situacích. „*Stres je stav projevující se ve formě specifického syndromu, který představuje souhrn všech nespecificky vyvolaných změn v rámci daného biologického systému*“ (Selye, 1966, s.82)

I on pracoval nejprve se zvířaty, soustředoval se na reakce endokrinního systému. Objevil soubor reakcí, které jsou shodné v každé stresové situaci. Tento soubor označil jako GAS (General Adaptation Syndrom). Podle Selyeho má tři fáze - poplašnou reakci, rezistenci a vyčerpání organismu. Popíšu jej tak, jak to uvádí Křivohlavý (2003).

Poplachovou (alarmovou) reakci lze považovat za jakousi odpověď organismu na ohrožení, zároveň má význam především v mobilizaci sil organismu. Organismus se chystá na reakci „bojů nebo uteč“. Tato reakce je dodnes platná u živočichů v přírodě a měla své opodstatnění i nejstarších dobách lidstva. „V současné době se ukazuje, že často není možné s někým fyzicky bojovat nebo utéci“ (Křivohlavý, 2003, s.167)

Druhá fáze je rezistence, zde dochází k vlastnímu boji organismu se stresem. Dochází k mobilizaci sil a střetu se stresem. Může se stát, že síly obou podnětů jsou vyrovnané, pak střet trvá déle a může dojít ke zhoršení stavu organismu. Selye (1966) uvádí, že většina situací se dostane pouze do těchto dvou fází, pokud však stresor působí dlouhodobě, napjatý organismus se vysílí a dojde k vyčerpání a zhroucení organismu. Dochází k fázi vyčerpání, kdy organismus nemá sílu dál bojovat a hroučí se. „Hans Selye popisuje tzv. „nemoci adaptace“, tedy zhoršení stavu organismu, ke kterému docházelo při dlouhodobém působení stresoru. Patří sem například dvanáctníkové a žaludeční vředy, hypertenze, řada kardiovaskulárních onemocnění, bronchiální astma apod. (Křivohlavý, 2003)

*„R. Lazarus se soustředil na to, co se děje v psychice člověka, který se dostává do těžké životní situace. Soustavně studoval specificky lidskou činnost – snahu poznat smysl toho, co se děje, vystihnout, odkud nebezpečí přichází, jaké je povahy, do jaké míry může člověka ohrozit a jaké jsou možnosti čelit“.* (Křivohlavý, 2003). Výsledky pozorování formuloval v modelu dvojího rozhodování (double appraisal) situace ohrožení (threat).

*„Prvotní zhodnocení situace (primary appraisal) se týká zvážení situace z hlediska ohrožení. V úvahu bral nejen momentální stav ohrožení, ale i to, co by se mohlo v důsledku dané situace v další fázi děje stát. V rámci tohoto primárního hodnocení ohrožení bral Lazarus ohled nejen na objektivní stav světa tj. na to co může nezáujatý pozorovatel sledovat, ale i na roli subjektivních faktorů, tj. vše, co v psychice člověka, který stojí v rizikové situaci, ovlivňuje jeho usuzování, zvažování a hodnocení dané situace.*

*Druhotné zhodnocení (secondary appraisal) se týká možností určitého člověka zvládnout danou situaci. Jde o zvažování naděje na to, že by se člověk mohl ubránit tomu, co ho ohrožuje, např. díky defenzivním možnostem, tj. schopnostem ubránit se hrozícímu nebezpečí, nebo díky ofenzivním strategiím, které daný člověk ovládá, nebo*

*díky schopnostem zvládnout problém útokem. Podobně jako u primárního zhodnocení, i zde bral Lazarus v potaz nejen objektivní stav světa, ale i roli subjektivního vidění světa daným člověkem.*

*Zranitelnost – vulnerabilita. Při zhodnocování rizikového charakteru situace, do které se člověk při ohrožení dostává, je třeba brát ohled i na zranitelnost daného člověka. Při jinak objektivně stejném riziku je např. podstatně zranitelnější dítě nebo starý člověk než člověk mladý na vrcholu života Zranitelnější je člověk, který s danou situací nemá žádné zkušenosti, oproti člověku, jenž podobnou situací prošel a situaci zvládl. Tyto momenty bral Lazarus v úvahu, když modeloval situace ohrožení a jejich zvládání.*

*Lazarus tak v problematice zátěžových situací doplnil dosud opomíjenou kognitivní, emocionální a konativní složku.“ (Křivohlavý, 2003, s.168 -169)*

## **2.3 Daily hassles**

V předchozí části jsem stručně shrnula stres jako stav nadměrného zatížení, který vyžaduje maximální sílu člověka. Kromě těchto „velkých“ událostí, se však v každodenním životě setkáváme s většími či menšími obtížemi, které na nás soustavně působí, zatěžují nás. Jednotlivě bychom tyto drobné události snadno zvládli, u pojmu daily hassles jde však o to, že působí soustavně. Jeden z Murphyho zákonů říká, že život je jen nepřetržitá řada problémů, nepravidelně po sobě jdoucích. Podobně uvedu přísloví, kdy „stokrát nic umožilo vola“. Obě tyto ukázky mají ukázat, jak působí daily hassles.

*„Zdrojem stresu mohou být i relativně banální obtěžující situace všedního dne, pokud se stále opakují. Stres je navíc kumulativní, což znamená, že se zátěže různé povahy se sčítají, a tak se může stát, že se po dlouhé době, kdy výsledná zátěž nepřekračuje naše možnosti, najednou přidá další faktor a my rázem situaci nezvládneme a reagujeme nepřiměřeně. U dětí je zapotřebí počítat s tím, že se kapacita zátěže zvládat a způsoby, jak na to, teprve vyvíjejí, a tak nelze řešení doprovodných emocí odkládat na později, jak jsou k tomu někdy náchylní my dospělí.“ (Stuchlíková, 2005, s.30)*

## 2.4 Příčiny stresu

V textu se několikrát objevuje slovo stresor, jde o moderní výraz, který označuje příčinu zátěže. Jde tedy onu tíživou situaci, o vlivy co na nás působí tak, že to vyvolá stresovou reakci.

Křivohlavý (1994) uvádí další pojmy, které blíže specifikují různé druhy stresorů.

Rozlišuje zde dva druhy – samotné stresory, tedy negativní životní faktory vedoucí k napětí, a pozitivní životní faktory tzv. salutory, jenž člověka posilují a dodávají mu sílu v boji se stresem. Příkladem salutoru může být pochvala, smysluplnost vykonané činnosti apod.

V úvodu bylo zmíněno, že stresu na člověka může působit nejen negativně, ale také pozitivně. Toto působení má své odbrné označení, kdy stres působící na jedince kladně se nazývá „eustres“, a pro stres negativní se používá termín „distres“.

Jak uvádí Vodáčková(2002), Atkinsonová považuje za typické znaky stresových situací:

- **Neovlivnitelnost situace** – Pokud člověk nemůže ovlivnit či změnit určitou situaci, ve které se nachází, bude ji s větší pravděpodobností vnímat jako stresovou (např. nevyléčitelná nemoc). Pokud jsme přesvědčení, že můžeme zasáhnout do průběhu událostí tak se prožitek stresu snižuje.
- **Nepředvídatelnost vzniku zátěžové situace** - Pocit intenzity stresu se zvyšuje, pokud člověk nemůže určité události předvídat a připravit se na jejich zvládnutí. Stresován je více ten člověk, který netuší, jak se budou věci dál vyvíjet, než ten, který má již určité zkušenosti a byl dostatečně informován.
- **Subjektivně nepřiměřené, nadměrné nároky.** Nároky určité situace mohou přesahovat hranice možností člověka (např. při výlučné péči jednoho člověka o těžce nemocného pacienta).
- **Životní změna, která vyžaduje značné přizpůsobení,** omezuje dosavadní zvyklosti a znehodnocuje dosud funkční strategie chování (např. rozvod, smrt partnera).
- **Subjektivně neřešitelné vnitřní konflikty** – jde o konflikt potřeby vlastního uspokojení proti morálnímu tlaku.

## 2.5 Příznaky

Pokud chceme předcházet stresovým situacím a bezpečně je rozpoznat a zvolit správné řešení, je nutné si ujasnit, jaké příznaky je signalizují. Příznaky můžou být velmi individuální, protože jak již bylo výše řečeno, každý organismus reaguje jinak, někdo je odolnější a není na něm nic znát, u jiného člověka vidíme vliv stresu na první pohled. Velmi přehlednou tabulku podává Jaro Křivohlavý (2003).

**Tabulka 1 Fyziologické, emocionální a behaviorální příznaky stresu**

### **A. Fyziologické příznaky stresu:**

1. Palpitace – bušení srdce – vnímání zrychlené, zintenzivnělé a často i nepravidelné činnosti srdce
2. Bolest a svírání na hrudní kosti
3. Nechutenství a plynatost – tlaky v břišní (abdominální) oblasti
4. Křečovitě, svírající bolesti v dolní části břicha, případně spojené s průjmem
5. Snížení až nedostatek sexuální touhy, případně sexuální impotence či frigidita (sexuální chlad)
6. Změny (nepravidelnost) v menstruačním cyklu
7. Bodavé, řezavé a palčivé pocity v rukou a nohou
8. Svalové napětí v krční oblasti a v dolní části páteře, často spojené s bolestmi
9. Úporné bolesti hlavy – často začínající vzadu v zátylku (krční oblasti) a rozšiřující se vpřed od temene hlavy k čelu
10. Častější migréna – záchvatová bolest jedné poloviny hlavy
11. Exantém – vyrážka v obličeji
12. Nepříjemné pocity v krku (jako bychom měli v krku knedlík)
13. Potíže v soustředění vidění na jeden bod, případně až dvojité vidění

### **B. Emocionální – citové – příznaky stresu:**

1. Prudké a výrazné změny nálad (od radosti k smutku a naopak)
2. Nadměrné trápení se věcmi, které zdaleka nejsou tak důležité

3. Neschopnost projevit emocionální náklonnost a sympatii či empatii (spolucítění)
  4. Nadměrné starosti o vlastní zdravotní stav a fyzický zjev
  5. Nadměrné denní snění a stažení se ze sociálního styku (omezení kontaktu a komunikace s druhými lidmi)
  6. Nadměrné pocity únavy
  7. Obtížné soustředění (koncentrace) pozornosti (nepozornost v práci, společenské interakci atp.)
  8. Zvýšená podrážděnost, popudlivost (iritabilita) a úzkostnost (anxiozita)
- 

### **C. Chování a jednání lidí ve stresu – behaviorální příznaky stresu:**

1. Nerozhodnost a do značné míry i nerozumné nářky
2. Zvýšená absence v práci, zvýšená nemocnost, pomalé uzdravování po nemoci, nehodách a úrazech
3. Sklon k nepozornému řízení (auta atp.) a zvýšená nehodovost
4. Zhoršená kvalita práce, snaha vyhnout se úkolům, vyhýbání se odpovědnosti, častější používání výmluv a růst falešných forem jednání i mluvení (podvádění, lhaní atp.)
5. Zvýšený počet vykouřených cigaret za den
6. Zvýšená konzumace alkoholických nápojů
7. Větší závislost na drogách všeho druhu (viz např. i používání většího počtu tabletek na uklidnění a na spaní i na dobrou náladu)
8. Ztráta chuti k jídlu, nebo naopak přejídání
9. Změny v denním životním stylu a rytmu – dlouhé noční bdění a pozdní vstávání (často s pocitem velké únavy hned po ránu), problémy s usínáním a zaspáním po probuzení apod.
10. Snížená kvalita práce i snížené množství vykonané práce vůbec

Přesnou reakci člověka na stres nemůžeme předem předvídat, odvíjí se od typu a intenzity stresoru, od podmínek, za kterých působí, či momentálním zdravotním stavu daného jedince. Velký vliv má především osobnost člověka, jeho odolnost vůči stresu, momentální psychické rozpoložení i aktuální fyzická kondice a zdraví.

Shrneme-li ve zkratce, co je zátěžová situace, pak dojdeme k závěru, že jde o jistou nerovnováhu mezi tím, co situace vyžaduje a tím, co je člověk schopen zvládnout.

Důležitá je zde hlavně míra a intenzita působení stresoru a schopnost daného jedince se s problémem vyrovnat a nějak jej zvládnout.

O stresu (či nadlimitní zátěži) pak mluvíme, pokud je míra intenzity dané situace větší než schopnosti člověka si s touto situací poradit. Takovou zátěž může způsobit buď pouze jeden intenzivní stresorem nebo ji zapříčiňuje větší množství menších „běžných“ stresorů tzv. „daily hassles“ (každodenních starostí).

## **2.6 Zdroje stresu v adolescenci**

Na tomto místě bych ráda stručně shrnula specifické problémy, s nimiž se adolescenti setkávají. Zdroje zátěže se mohou objevovat ve všech aspektech života mladistvých, ať už jde o školu, kamarády, rodinu či problémy které vycházejí ze změny myšlení a sebepojetí. Vystižný přehled uvádí Melgosa. (Melgosa, 1999)

Podle něho se dospívající mezi 12. – 18. rokem vyrovnávají s níže následujícími stresovými faktory:

- 1/ Studijní problémy, volba povolání
- 2/ Změna zevnějšku
- 3/ Nezávislost a rozvoj osobní identity
- 4/ Větší zodpovědnost
- 5/ Konflikty s rodiči a učiteli
- 6/ Tlak ze strany party a vrstevníků
- 7/ Možný kontakt s drogami
- 8/ Silné sexuální touhy
- 9/ Sklon k depresi a sebevraždě

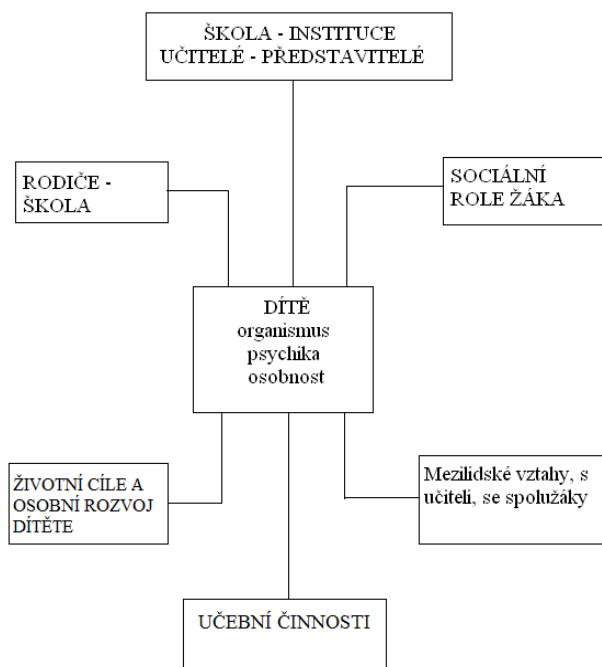
## 2.7 Školní zátěž

*„Školní zátěžovou situaci můžeme charakterizovat jako situaci, k níž dochází na území školy nebo se školou těsně souvisí, může se týkat žáka/studenta samotného, ale i celé skupiny žáků/studentů. Má různorodé (vnější nebo vnitřní, žákem ovlivnitelné /neovlivnitelné). Působí na žáka dlouhodobě, nebo krátkodobě, spojitě nebo přerušovaně. Tato zátěž mívá trojí podobu: obvyklých požadavků a nároků na studenta nebo závažnější výzvy nebo dokonce až ohrožení bio-psycho-sociální sféry studenta (mezí situace). Mívá dvojí účinek: buď se její působení postupně kumuluje, až dosáhne kritické hranice anebo představuje momentální nápor na žáka.*

*Dá se hodnotit objektivně, ale mnohem důležitější je, jak ji vnímá, prožívá a hodnotí konkrétní jedinec.“ (Čáp, Mareš, 2001, s.528).*

Zdrojem školní zátěže je podle mnohých autorů především učební činnost. Dítě se setkává se šesti základními faktory, které současně představují rizika vzniku zátěže. Tyto faktory jsou přehledně zobrazeny na následujícím schématu.

*Schéma zdrojů školní zátěže dítěte (dle Provazník a kol, 1985, s.79), Z. Mlčák (1999)*





*„Kinder sind nicht Fässer, die gefüllt, sondern Feuer, die entzündet werden wollen“<sup>1</sup>.*“ (Müller, 1984, s.13). Ačkoliv je tato kniha staršího data, musím s mnoha názory této autorky souhlasit a výše uvedená věta přesně vystihuje realitu běžné školy, kde žáci nemají možnost se projevit a podílet se na výuce, jsou pouhými objekty výuky. Tato situace vede k tomu, že žáci do značné míry vnímají školu jako něco daného, co nemohou ovlivnit. Už sama instituce školy přináší zátěž v podobě nového učiva, které nelze vždy plně obsáhnout, přes nové metody a zásady, jež si žák musí osvojit, až k interakcím se spolužáky a učiteli. Else Müller píše, že škola je místem rozporů, kde přání a potřeby žáků jen zřídka odpovídají záměrům školní instituce. Děti jsou nuceny se přizpůsobit, protože jinak je postihnou různá restriktivní opatření. Škola nikdy nebyla místem, kde by se člověk bavil, je to zařízení, kde probíhá další stupeň socializace, místo, na kterém se žáci dozví spoustu informací o světě kolem sebe. Otázkou zůstává nakolik je takovéto hromadné vzdělávání správné, nakolik je nutné a jakou měrou přispívá ke zdravému vývoji dětí.

Na přetěžování žáků se podílejí podmínky související s:

- obsahem a organizací vyučování
- psychickým stavem žáka
- hygienou a zdravotním stavem žáka
- postavením žáka v třídním kolektivu
- zapojením do mimoškolní činnosti a školních soutěží
- rodinným prostředím žáka
- režimem dne a stylem práce žáka
- učitelem“ (Řehulka, 1987, s. 24 - 25)

*„S nástupem do školy se spektrum zátěžových situací rozšiřuje, přibývá i jejich zdrojů: učitelé, spolužáci, rodiče, požadované činnosti, požadované tempo činnosti, kvalita činnosti atd. Žák mívá problémy se zvládáním oficiálního, předepsaného kurikula. Mívá však také problémy se zvládáním neoficiálního, skrytého kurikula: jak obstát ve třídě mezi spolužáky, jak uspět ve styku se žáky staršími a silnějšími, jak vyjít s různorodými*

---

<sup>1</sup> Děti nejdou nádoby, jež musíme plnit, ale ohně, které se zažehávají

*učitelskými osobnostmi, jejich rozdílnými požadavky i svéráznými způsoby motivování a hodnocení žáků.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 527).*

Škola je zde tedy vnímána jako výcvikové centrum pro budoucí život, simuluje celkem reálné situace, kdy se řídíme nějakými předpisy, plníme zadané úkoly a setkáváme se s lidmi, které si nemůžeme dobrovolně vybrat. Žáci zde mají jedinečnou příležitost naučit se reagovat v jednotlivých (třeba i zátěžových) situacích, získávají zde hodnoty a normy společnosti, kde žijí. Tyto reakce jsou možná důležitější než suma vědomostí, které si musí osvojit, přesto jim je podle mého názoru věnována jen okrajová budoucnost. Přitom tyto mechanismy jim umožní orientaci v běžném životě a mezilidských vztazích. Je velká škoda, že v realitě současné školy není dost času na to, aby se žák mohl zastavit, zhodnotit své jednání s někým jej probrat a tím se vyvarovat budoucích chyb tím, že bude vědět, kde chybu udělal.

Osvojování strategií na zvládnutí situace spíše připomíná metodu pokus-omyl, čímž dítě sice získá zkušenost, ale nevyvaruje se chyb při řešení podobných situací.

## **2.8 Shrnutí**

Již bylo řečeno, že vnímání stresu je velmi subjektivní, přesto můžeme odvodit několik znaků, které takové situaci předchází nebo jsou pro ni typické. Jde zde zejména o to, jak ji daný jedinec vnímá, jak na něj působí. Jako první uvedu nepřehlednost a nejasnost situace, člověk se špatně orientuje, unikají mu souvislosti a není schopen zvolit vhodné řešení. V této chvíli se dostavuje panika, úzkost a pocit, že není možné cokoliv ovlivnit. Jde o to, že člověk nedokáže tuto situaci komplexně přehlédnout, shrnout si nejdůležitější aspekty, kriticky ji zhodnotit, tudíž nemůže ani nalézt vhodné řešení ke zvládnutí problému.

Markhamová zmiňuje ve své práci životní události a situace, které mají na děti vliv a mohou u nich způsobit stres. Psychiku dětí ovlivní ve velké míře rozvod rodičů, smrt blízkého člověka, násilí a týrání (fyzické, psychické, emocionální, sexuální) a v neposlední řadě problémy ve škole (stěhování, nový učitel, vyučovací předmět, zkoušky). (Markhamová, 1996, s. 28)

Mezi zdroje stresu patří nepochybně učivo, ať už se jedná o jeho množství, tempo jakým je nutné úlohy řešit či jejich náročnost. Nermalou měrou ke školní zátěži přispívá

osoba učitele, pedagog je ten, kdo žáka hodnotí, ten jehož nároky a očekávání musí být splněny. Hodnocení má další vypovídající hodnotu, podle které dítě vidí i ostatní (jiní učitelé, rodiče) a to je pro období dospívání klíčový faktor „jak mě vidí druzí“.

S postojem druhých souvisí i klima třídy a vztahy s ostatními žáky, ne vždy je atmosféra ve třídě pozitivní a ne vždy jsou vztahy ideální.

Škola je zdrojem mnoha zátěžových situací, je to dáno povahou školy jako instituce, které klade na žáky určité nároky. Dalším významným faktorem, který je zde stadiem školních dětí, protože procházejí obdobím adolescence, které je komplikované samo o sobě a škola tento fakt umocňuje množstvím příležitostí a situací, do nichž se žáci dostávají.

### 3 Zvládání stresu

V předchozí kapitole bylo popsáno, jak na člověka působí stres, to jakým způsobem na něj člověk reaguje se nazývá zvládání nebo také anglicky coping (či u některých autorů počestlé slovo koupink<sup>2</sup>).

Adaptabilita a coping (zvládání stresu) je pravděpodobně nejtypičtější charakteristikou života. Je to to, co vyjadřujeme termínem „život“. Ztráta této schopnosti je pak to, co označujeme slovem „smrt“.

H. Selye

#### 3.1 Vymezení pojmů

Abychom mohli psát o problematice zvládání, musíme si vymežit základní pojmy. V oblasti vyrovnávání se se zátěžovými situacemi jde zejména o adaptaci, coping a zvládací strategie.

##### **Adaptace** - přizpůsobení se

Slovo adaptace označuje typ reakce, kdy se něco něčemu přizpůsobuje. Tento termín je hojně používán v souvislosti s vývojem druhů (evoluční teorie), kde souvisí s tím, jak se jednotlivé druhy přizpůsobují, kdy se daný druh adaptuje na okolní prostředí, tak aby to pro něj bylo výhodné nebo alespoň neohrožující.

##### **Coping** - zvládání

Definice slova coping (z anglického slova cope – vypořádat se, zdolat) není jednoduchá, její podoby se u různých autorů liší. Velmi často je s různými odchylkami citována definice Lazaruse a Folkmanové, která coping označuje jako vědomé a záměrné úsilí, jež zahrnuje všechny pokusy zdolat stres, kognitivní nebo behaviorální úsilí redukovat působení nadměrně vysokých požadavků zátěžových situací. (Urbanovská, 2010).

Podobná je i definice P.M. Kohna, která definuje zvládání jako adaptování se na stresor (Čáp, Mareš, 2001). Ve shodě s Čápem a Marešem též považují coping za neutrální

---

<sup>2</sup> Tato forma je objevuje např. u Krivohlavého, jako český ekvivalent. Z lingvistického hlediska s tím příliš nesouhlasím a v této práci je termín používán v původní anglické formě.

kategorii, tedy fakt že zvládání neznamena jen pozitivní vyrovnávání se se zátěžovou situací, její řešení či dokonce vyřešení. Musíme brát v potaz i strategie, které umožňují vyhnout se nebo jsou neúspěšné.

Křivohlavý (1994) tyto dva pojmy odlišuje podle míry náročnosti dané situace. Jako adaptaci chápe vyrovnání se se zátěží, které je snesitelná, v mezích. Jako coping označuje vyrovnávání se nadlimitní zátěží.

### **Strategie - způsob zvládání**

Strategie je slovo řeckého původu, složenina slov „stratos“ – vojsko, armáda a „agein“ vést. Původní význam tedy byl „jak vést armádu“ či „způsoby vedení boje“. Křivohlavý (1994) uvádí, že u definování strategie se často zdůrazňuje, že jde o „umění získat pro sebe výhody a pro nepřítele vytvořit naopak co nejnevýhodnější podmínky boje“. V širším slova smyslu lze pak strategii označit jako promyšlený plán, či taktiku nutnou k dosažení cíle.

Křivohlavý popisuje detailněji dva druhy strategií zvládání stresu, jde o strategie zaměřené na řešení problému a strategie zaměřené na vyrovnávání se se stresem.

*„Při strategii zaměřené na řešení problému jde o vyvinutí vlastní aktivity a snahu konstruktivně řešit danou situaci – např. odstranit to, co působí obavy a strach, likvidovat stresotvorné situační vlivy a změnit podmínky, které zhoršují celkový stav.*

*Strategie zaměřené na vyrovnání se s emocionálním stavem jsou zaměřeny na řízení (regulaci) emocionálního stavu, který se radikálně změnil v důsledku stresu, do něhož se daná osoba dostala. Jde např. o snížení míry obav a strachu či o snížení míry zlosti.“*  
(Křivohlavý, 2003, s.86)

Volba zvládací strategie je mnohdy klíčová, správná strategie nás může vést k úspěšnému řešení, proto je důležité nad jejím výběrem přemýšlet. Výběr strategie, stejně jako působení zátěže je velmi individuální, co je dobré pro jednoho může naprosto selhat u druhého. Vždy záleží na podmínkách situace a osobnostních charakteristikách.

Zvládací strategie můžeme seřadit podle určité hierarchické struktury (Tobin et al., 1989). Je zde rozlišeno osm primárních faktorů (řešení problému, kognitivní restrukturační, vyjádření emocí, sociální opora, vyhýbání se problému, fantazijní únik,

sebeobviňování, sociální izolace). Dva sekundární faktory (strategie zaměřené na problém a na emoce) a na terciální úrovni autoři identifikovali faktor příklonu a odklonu. Hierarchickou strukturu znázorňuje následující tabulka.

<b>Hierarchická struktura copingových strategií</b>
Příklonové strategie
Zaměřené na problém
Řešení problému
Kognitivní restrukturační
Zaměřené na emoce
Vyjádření emocí
Sociální opora
Odklonové strategie
Zaměřené na problém
Vyhýbání se problému
Fantazijní únik
Zaměřené na emoce
Sebeobviňování
Sociální izolace

(Tobin et al., 1989)

Někteří autoři rozlišují kromě zvládací strategie ještě zvládací styl (Čáp, Mareš, 2001). Transakční přístup vymezující zvládací strategie se orientuje zejména na zvládací proces. Zvládací styl na rozdíl od strategií více založen na osobnostních zvláštnostech a dispozicích jedince. Nabývá tedy charakteru jedincových rysů chování. Následující tabulka nabízí srovnání strategií a stylů.

### Srovnání zvládacích strategií a zvládacích stylů (Čáp, Mareš, 2001).

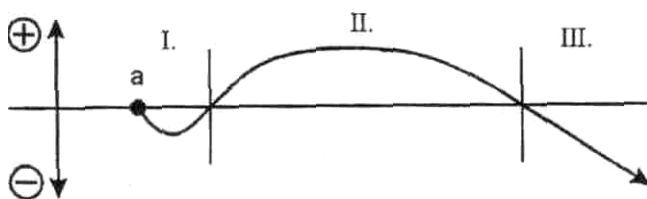
<i>Srovnávaná charakteristika</i>	<i>Zvládací strategie</i>	<i>Zvládací styly</i>
<i>Původ</i>	vrozený i získaný	převážně vrozený
<i>Psychologický základ</i>	aktuální uvažování, myšlení, hodnocení	osobnostní dispozice, rysy k uvažování
<i>Stabilita</i>	malá	velká
<i>Dynamika změn</i>	velká	malá
<i>Vztah k zátěžovým situacím</i>	situačně specifické	transsituační jednání
<i>Motivační aspekty</i>	výrazné	slabší
<i>Vázanost na kontext</i>	velká	malá
<i>Povaha diagnostikované</i>	konkrétní, specifická,	obvyklá, běžná,
<i>činnosti</i>	jedinečná	typická

## 3.2 Teorie zvládání stresu

Schopnost zvládat stres graficky velmi výstižně zachytil H. Selye:

Schopnost zvládat stres podle Selyeova modelu obecného adaptačního syndromu (GAS)

*Schopnost rezistence*



a - podnět typu působení stresem

I. První fáze - působení stresoru

II. Druhá fáze - zvýšená rezistence (obranyschopnost organismu)

III. Třetí fáze - vyčerpání rezerv, sil, obranných možností

(Křivohlavý, 1994. s. 17)

Hans Selye je představitelem biologického nebo fyziologického přístupu k problematice stresu. Uvádí tři základní stádia stresového syndromu – poplašnou reakci, rezistenci a vyčerpání organismu. V každém z těchto stadií je stres přítomen, jeho projevy se ale v čase mění (Selye, 1966).

R.S. Lazarus vypracoval teorii zvládání stresu, která je velmi názorná, tento model všeobecně přijímán, proto jej zde stručně popíšeme.

Lazarus v tomto modelu rozděluje zátěžovou situaci na různé fáze. V nulté fázi (výchozí stav) se člověk dostává do situace, kdy na něho doléhá celá řada činitelů (podmínek, vlivů, faktorů různé povahy (fyzikální, fyziologické, psychické nebo sociální). Tento člověk má k dispozici určité zdroje (resources): fyzickou zdatnost, znalosti, dovednosti, zkušenosti, „typu „jak na to“, určitou inteligenci a psychickou odolnost. O těchto zdrojích hovoříme jako o kapacitě, tedy o tom, čím daný člověk disponuje.

Rovnovážný stav je ideálem. Pokud intenzita působení kritických činitelů začne převažovat nad jeho kapacitou, dojde k vychýlení, rovnovážný stav je narušen a jedinec začne přemýšlet o tom, co se děje. (Křivohlavý, 1994).

Lazarus klade důraz na kognitivní aspekt procesu zvládání, myšlenkové zhodnocení a zpracování toho, co se děje. Toto zhodnocení následuje poté, co se ohrožený jedinec vymaní ze šoku ze setkání se stresorem. Dochází k primárnímu zhodnocení situace (primary appraisal) Zvažuje se, co, jak a jakou měrou vlastně ohrožuje.

Podle Lazaruse existují tři druhy zhodnocení.

- 1, Post festum (po události) – kdy člověk konstatuje skutečnosti.
- 2, Výzva – challenge, která vyzývá k akci
- 3, Anticipace ohrožení – očekávání, předjímaní ohrožení

Poté člověk (secondary appraisal) začíná hodnotit svou obranyschopnost, potenciál ubránit se. Tím se myslí jednak repertoár prostředků a jejich účinnost (Křivohlavý, 1994).

*Lazarus (1966) zvládáním rozumí proces řízení vnějších i vnitřních faktorů, které jedinec v zátěžové situaci hodnotí jako ohrožující. Ve svém pojetí kromě dynamického vztahu mezi jedincem a prostředím zdůrazňuje také význam kognitivního zhodnocení.*

*Lazarus klade důraz na čtyři skutečnosti:*

- „1. Zvládání není jednorázovou záležitostí. Je to dynamický proces.
2. Zvládání není automatickou reakcí.



3. Zvládání vyžaduje určitou (vědomou) snahu a námahu jednající osoby.

4. Zvládání je snahou řídit dění („ukočírovat je“).“

(cit. dle Křivohlavý, 2003, s. 172).

Zvládání stresu můžeme dělit různým způsobem. V literatuře se setkáme se dvěma základními způsoby zvládání: zvládání zaměřené na řešení problému a zvládání zaměřené na zlepšení emoční bilance, tedy na zmírnění negativních prožitků. Zvládání zaměřené na lepší emoční bilanci, je zvláštní typ reakce, protože sám o sobě nic neřeší, může však jedinci dočasně pomoci, takže má více času se v klidu rozhodnout co dál a nabrat síly k dalšímu boji.

### **3.3 Přístup ke zvládání zátěže**

V počátcích výzkumu vlivu zátěžových situací na živý organismus byly pokusy prováděny převážně na zvířatech. (Pavlov, Canon, Selye). Ukázalo se, že výsledky těchto pokusů nelze zcela jednoznačně aplikovat na člověka, protože v jeho případě má velký vliv kognitivní myšlení. Tohoto úkolu se ujal zejména R. Lazarus, který klade na kognitivní složku zvládání velký důraz.

*„Soustředil se na to, co se děje v psychice člověka, který se dostává do těžké životní situace. Soustavně studoval specificky lidskou činnost – snahu poznat, co se děje, vystihnout, odkud nebezpečí přichází, jakou má povahu a jak by mohlo člověka ohrozit. Výsledky pozorování formuloval do modelu dvojího zhodnocování.(double appraisal) situace ohrožení (threat).“* (Křivohlavý, 2003, s.168)

Díky tomuto autorovi byla doplněna specificky lidská forma zvládání zátěže, kdy se do tohoto procesu zapojují i emoce a kognitivní myšlení.

Na vliv výběru strategie má velký vliv řada osobnostních, velmi individuálních charakteristik. Jejich zpracování se věnoval např. Křivohlavý (2003), který mezi nadějně způsoby zvládání životních těžkostí řadí: rozdíly v přístupu k těžkostem, nezdolnost, osobní zdatnost, optimismus či pesimismus, smysluplnost života a humor, sebehodnocení či svědomitost.

Ve všech těchto způsobech jde o jediné, o to jak se člověk k zátěži postaví, z jakého úhlu pohledu ji vnímá a nakolik ji nechá na sebe dopadnout. Připomíná to příběh o dvou

žábách, které spadly do bandasky s mlékem. První usoudila, že je situace bezvýchodná, přestala plavat a utopila se. Druhá žába se nevzdala, šlapala na místě a najednou stála na hrudce másla.

V principu máme na jedné straně ohrožující situaci, se kterou se musíme vypořádat, ale kromě toho, ohrožujeme sebe sama. Třeba tím, jak se na celou věc díváme, z jaké perspektivy a s jakými pocity. Síla pozitivního myšlení byla popsána v mnoha knihách, to že si něco usilovně přejeme, sice neznamená, že se to stane, ale třeba nás to pohne k tomu, abychom se začali snažit a o něco usilovali. To je první krok ke zvládnutí, odhodlat se začít situaci řešit a věřit si.

### **3.4 Zvládání zátěže u žáků ZŠ**

Míra stresu a zátěže, jež ohrožuje lidstvo je vyšší než kdykoliv předtím. Nejvíce ohrožené jsou ale děti. Není právě jednoduché poznat, kdy a jaký stresor působí na děti, pokud u nich něco takového rozeznáme, je na nás abychom jim pomohli zvolit a použít tu správnou strategii ke zvládnutí problému.

V Psychologii pro učitele je tematicke zvládání věnována celá kapitola. Autoři zde uvádějí, že na stres může žák zareagovat dvojím způsobem: obrannou reakcí nebo zvládací reakcí. Následuje přehledná tabulka převzatá od S. Ericksonové, kde jsou detailně rozpracované společné i rozdílné charakteristiky obou reakcí.

#### **Společné charakteristiky obranných a zvládacích reakcí (podle Erickson et al., 1997, s.46)**

<i>Obranné i zvládací reakce</i>
Redukují distres
Řídí emoce
Mají dynamickou povahu
Jsou potencionálně vratné
Lze v nich rozlišit dílčí složky
Rozvíjí se s věkem

**Rozdílné charakteristiky obranných a zvládacích reakcí (podle Eriskson et al., 1997, s. 46)**

<i>Obranné reakce</i>	<i>Zvládací reakce</i>
Obsahují implicitní operace	Obsahují explicitní operace
Aktivovány intrapsychicky	Aktivovány prostředím
Obtížněji pozorovatelné	Snadněji pozorovatelné
Jedinec si je neuvědomuje	Jedinec si je uvědomuje
Jedinec je neovládá vůlí	Jedinec je ovládá vůlí
Determinovány osobnostními rysy	Determinovány osobnostně i Situačně
Základem je instinktivní chování	Základem jsou kognitivní procesy
Nepředchází zhodnocení situace	Předchází zhodnocení situace
Výsledkem je automatické jednání	Výsledkem je promyšlené Chování

V souvislosti s reakcí na stres nesmíme zapomenout na příznaky, které jsou jakousi reakcí na stres. Příznaky se mohou objevovat v několika různých rovinách, jako v rovině behaviorální, emoční, tak i v rovině fyziologické (Křivohlavý, 1994, s.29), tyto příznaky jsou detailněji rozebrány v předchozí kapitole, nicméně ke zvládání situace nesporně patří a mohou mít na její průběh nemalý vliv.

Již výše bylo zmíněno jak důležité je při výběru strategie subjektivní vnímání zátěžové situace. Pro děti a adolescenty to platí možná více než pro dospělé. Důležité faktory jsou zde zejména závažnost situace a její ovlivnitelnost z pohledu žáka.

Zhodnocení obou těchto faktorů nemusí odpovídat realitě, spíše zde jde o to jak situaci vnímá samo dítě, protože právě jeho subjektivní pocit se rozhodne o jeho dalších krocích a reakci. Nemalý podíl zde má zkušenost a na ni návazná škála strategií, které si daný jedinec dokáže představit.

Zde je asi největší rozdíl oproti dospělým, kteří už mnohým prošli a hlavně mají širší souvislosti. Děti nemusí vnímat všechny podstatné aspekty, roviny a souvislosti problému, jejich vidění je subjektivní a zátěž se může projevit i tam, kde bychom to

jako dospělí nečekali. Často je stres u dětí důsledkem nepochopení či nedostatečného vysvětlení. Proto je nutné s nimi co nejvíce hovořit, zajímat se o jejich starosti a o to, co je trápí. Může to na úrovni školy, ale velký význam zde má zejména rodina. Právě rodina a škola totiž formuje osobnost člověka. Zde se formují ony osobnostní charakteristiky, které pomáhají zvládat zátěž. Zde je možné podpořit vývoj zdravého sebevědomí a dobrého sebehodnocení. Kromě toho dospělí jsou tu od toho, aby předávali zkušenosti, a to je přesně to, co by měli dělat.

Za velmi přínosný považuji projekt „Zdravá škola“ je to krok dobrým směrem, plní právě ty funkce předávání zkušeností a dobrých příkladů. Zažila jsem jej ve škole, přes velmi dobrý záměr projektu je ve školách realizován spíše „na oko“ a vzhledem k hrozbě, jakou zátěž a stres je, je to pořád málo.

### **3.5 Cíle zvládání stresu**

V této podkapitole bude stručně shrnuto, proč se vlastně člověk snaží o zvládnutí zátěže, čeho se snaží dosáhnout, co je cílem procesu zvládání? Následující výstižný přehled podává ve své knize Křivohlavý. (Křivohlavý, 2003, s.87)

1. *Snížit úroveň toho, co člověka ve stresu ohrožuje.*
2. *Tolerovat – unést to nepříjemné, co se děje.*
3. *Zachovat si tvář a pozitivní obraz sama sebe (image).*
4. *Zachovat si emocionální klid (duševní rovnováhu).*
5. *Zlepšit podmínky, za nichž by bylo možno se po zážitku ze stresu zregenerovat.*
6. *Pokračovat v sociální interakci. – v životě s druhými lidmi.*

### 3.6 Efektivní formy boje se životními těžkostmi

Předchozí kapitola byla zaměřena na osobnostní charakteristiky, které nám pomáhají při zvládání zátěžových situací. To samo osobě samozřejmě nestačí k překonání potíží. Křivohlavý (2003) navrhuje několik efektivních forem boje se životními těžkostmi.

Zejména jsou to: modifikace chování, kognitivní ovlivňování, psychologické očkování a ventilace emocí.

Velmi zajímavé je psychologické očkování proti stresu, kde se člověk naučí překonávat problémy tím, že si nejprve osvojí způsoby zvládání zátěže, poté si zvyká na lehčí formu, až je nakonec připraven čelit samotné situaci v jejím plném rozsahu.

Ventilace emocí je krásnou realizací starého přísloví, že sdílená radost je dvojnásobná a neštěstí, o kterém s někým hovoříme je jen poloviční. Křivohlavý (2003) uvádí několik studií, které potvrzují, že pokud problém pojmenujeme, jsme schopni jej lépe uchopit, pochopit a bojovat s ním, protože zmírníme jeho dopad na organismus.

U kognitivního ovlivňování se znovu se zde dostáváme k síle myšlenek a přístupu.

*„V pozadí mnoha obtíží s nimiž si nevíme rady, jsou nevhodné a nepřiměřené představy, případně až zcela falešné a scestná přesvědčení. Úkolem kognitivního ovlivňování je nejprve tyto nevhodné a falešné představy zjistit (identifikovat), jejich nesprávnost poznat (diagnostikovat) a poté je nahradit jinými – vhodnějšími, správnějšími.“* (Křivohlavý, 2003, s.83).

V principu jde o to, že člověk se soustředí na správné řešení, vsugerovává si ho do mysli, až je nakonec sám přesvědčen, při tomto procesu se opět posiluje vnímání sebe sama a vlastních kvalit, které nám ulehčí proces zvládnutí.

Zjednodušeně řečeno, ať už to nazveme podle psychologie „kognitivní ovlivňování“, podle esoteriky „aura pozitivní energie“ či podle kvantové fyziky „vyzařování elektromagnetických částic“, v zásadě se vždycky shodneme na tom, že v mysli člověka je ukrytý ohromný potenciál a je jen na nás jestli bude působit proti nám nebo pro nás.

## Výzkumná část

Již v teoretické části zdůrazňuji, že adolescence je velmi složitým vývojovým obdobím, kdy si jedinec musí zvykat na spoustu změn a naučit se na ně adekvátně reagovat. Škola je instituce, která má své svěřence připravit na život, dát jim výbavu složenou ze znalostí, dovedností, hodnot a schopností, které danému člověku umožní orientovat se ve společnosti a nelézt zde své místo. Školní prostředí je jako hra, simuluje situace, do nichž se dítě později dostane a učí ho jak reagovat. Stejně jako si dítě ve školce může osvojit princip oblékání dítěte na panence z umělé hmoty, osvojuje si i žák základní metody zvládání stresu, učí se, rozšiřuje škálu svých dovedností, aby je mohl později uplatnit. Pro žáky ovšem zvládání zátěžových situací není hra, zde totiž chybí onen základní prvek hraní tj. zábava, jde zde o jejich život, momentální vnímání a cítění.

Výzkumnou část jsem rozdělila na dva oddíly, cílem prvního dílu výzkumu je jednak zjistit, do jakých situací se žáci ve školním prostředí dostávají a jak silně na ně tyto situace působí. Ve druhé části reagovali žáci na čtyři školní situace, zajímá mne, jak žáci sami tyto situace vnímají a jak konkrétně by je řešili, .

Na základě zjištěných údajů se pokusím analyzovat „kritické“ body a navrhnout řešení, které by mohlo pomoci snižovat riziko zátěžovosti školních situací nebo jim alespoň částečně předcházet..

### ***Popis výzkumného vzorku***

Výzkum byl proveden v březnu a dubnu 2011? v ZŠ Milovice. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 197 respondentů, žáků 2.stupně ZŠ, z toho 94 chlapců a 103 dívek. Vzhledem k množství zúčastněných nebyl dotazník zadáván ve stejném čase, ale v rozmezí cca čtrnácti dnů. Ve škole byli velmi vstřícní a ochotní spolupracovat.

Při zadávání jsem spolupracovala s metodičkou prevence na této škole.

Vzorek není sice (vzhledem k počtu respondentů) ideální, při větším počtu dotazovaných by byly výsledky průkaznější, nicméně jej považuji za dostačující. Vzorek zahrnuje všechny třídy 2. stupně ZŠ. Milovice jsou zajímavé svou skladbou obyvatel, jde o město s nejmenším průměrem věku v ČR, většina lidí se přistěhovala až po vysídlení ruských vojáků, kteří tu původně sídlili i s rodinami.

Lidé, si tuto lokalitu vybírají zejména kvůli malé vzdálenosti od Prahy (Milovicím se přezdívá „pražská noclehárna“) a hlavně pocházejí z nejrůznějších koutů republiky a zde založili rodinu. Vzorek je z tohoto důvodu velmi rozmanitý.

## 4 Výzkum I.

V první části výzkumu jsem použila dotazníkovou metodu, přičemž jsem vycházela z dotazníku CTK. Několik otázek, které mne zajímaly jsem doplnila. Zabývám se zde problematikou školní zátěže, zejména tím, jaké situace žákům vadí a jakou měrou. Jednotlivé situace třídím do kategorií, které samostatně vyhodnocuji. V dotazníku se zaměřuji zvláště na školní situace a okrajově také na problémy související s identitou adolescenta. Ačkoliv jsem si vědoma nesporného vlivu rodiny a mnohých jiných faktorů, soustředím se ve svém výzkumu pouze na zátěžové situace související se školou. Dopad zátěže na studenty vyhodnocuji na základě počtu odpovědí (uvedených v procentech).

Zejména mne zajímá hodnocení 3 a 4, což jsou situace nejvíce zatěžující. Ve výsledku bude stanoveno i pořadí nejvíce zatěžujících situací pro žáky souhrnně a pak i podle pohlaví. Výsledky jsou uváděny souhrnně za všechny třídy, přihlídím i k odlišnému hodnocení dívkami a chlapci. V některých případech, kdy se dopad situací výrazně liší, popisují i dílčí výsledek za jednotlivé třídy.

### 4.1 Cíl výzkumu

Cílem první části výzkumu je zjistit, do jakých typů situací je žáci nejčastěji dostávají a jak silně zatěžující podle nich tyto situace jsou. Rozdělení otázek do jednotlivých kategorií určí, která kategorie školních problémů jim vadí nejvíce.

**První výzkumný problém:** Do jakých typů zátěžových situací se žáci dostávají a jaké situace je nejvíce zatěžují?

**Druhý výzkumný problém:** Jakou kategorii zátěže považují žáci za nejvíce stresující?

## **4.2 Hypotézy**

V této práci se pokusím ověřit hypotézy, k nimž jsem došla částečně na základě přečtené odborné literatury a z druhé části ze zkušeností ze své pedagogické praxe a konzultací s pedagogy.

**H1:** Ve školním prostředí bude žáky nejvíce zatěžovat problém klasifikace a školního hodnocení.

**H2:** Nejméně zatěžující bude kategorie problémů s podmínkami učebního procesu.

**H3:** Dívky a chlapci budou jako stresové vnímat odlišné situace, dívky problémy spojené s interakcí a komunikací, chlapci budou častěji řešit problémy s autoritou, pravidly a školou jako institucí.

**H4:** Pocit vnímání ovlivnitelnosti a neovlivnitelnosti situace bude mít vliv na volbu copingové strategie.

**H5:** Genderová role ovlivní způsob jakým je nahlíženo na problém (situace 2 a 3).

H5a: Chlapci budou častěji řešit problém osamoceně a častěji aktivně

H5b: Dívky požádají o podporu nebo se problému vyhnou.

**H6:** Žáci budou hledat podporu častěji u učitele než u rodiče. Zejména proto, že jde o školní situaci.

**H7:** S přibývajícím věkem se bude rozšiřovat škála pro výběr copingové strategie.

## **4.3 Metodika**

V první části výzkumu se snažím zjistit, s jakými situacemi se žáci ve školním prostředí setkávají a s jakou intenzitou na ně dané problémy působí. Vycházela jsem zde z dotazníku CTK, který zahrnuje jednotlivé oblasti způsobující zátěž. Dotazník CTK slouží ke zjištění jednotlivých okruhů problémů vyvolávajících stresové reakce a ke zjištění způsobů copingu u adolescentů. Jeho autory jsou Kohoutek, Mareš a Ježek, původně sloužil k testování mladších adolescentů v rámci studie ELSPAC. V ČR



neexistuje standardizovaná metoda pro posuzování stylu zvládání stresových situací u dětí a dospívajících. Prozatím tedy jde o pilotní verzi dotazníku<sup>20</sup>, poprvé byla použita při vyšetření respondentů ve třinácti letech, a následně v patnácti letech (upravená verze). Ve své práci vycházím z dotazníku pro třináctileté. Tato verze zjišťovala, co vyvolává u adolescentů zátěž, a poté sledovala zvládání ve třech odlišných kontextech (ve škole, v rodině a ve vztahu k vlastní osobě). Struktura dotazníku je inspirována již využívanými metodami, a to zvláště PQ a CASQ od Seiffge-Krenke, 1989, 1995 (cit. dle Kohoutek, Mareš, Ježek, n.d.). První část dotazníku zjišťující informace o intenzitě problémů, je složena z 28 výroků, a každá z následujících tří částí, jež mají za úkol zjistit zvládání problémů v dílčích oblastech (škola, rodina, vztah k sobě), se skládá z 35 položek. Respondenti hodnotí jednotlivé výroky na škále od 0 do 3, přičemž hodnota 0 znamená vůbec neplatí, 1 trochu platí, 2 docela platí, 3 platí.

Při stanovení norem byla použita faktorová analýza. (zdroj: Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny, Fakulty sociálních studií MU v Brně).

Moje práce se zabývá pouze stresem ve školním prostředí, nezohledňuji zde tedy hledisko mimoškolního stresu, proto jsem zde použila část otázek dotazníku a to těch, které se týkají problémů souvisejících se školním prostředím a změnila škálu hodnocení tak, aby se respondenti mohli vyjádřit k výskytu situace a intenzitě jejího působení na ně.

Věty v dotazníku se vztahují celkem k sedmi kategoriím a to A- vztah žáků ke škole, B - interakce učitel-žák, C – školní klasifikace, D – učivo, E- podmínky učebního procesu, F – vztahy mezi žáky, G – identita.

Intenzitu zátěže hodnotí na bodové stupnici 1 – 4, 1 – vůbec 2 – trochu 3 – snesitelně 4 – hodně N- nezažil/a jsem, možnost N jsem zařadila pro případ, že se žák se situací nesetkal a neumí si ji představit.

Výsledky jsou zobrazeny procentuálně, využila jsem program a funkce MS-Excel. Výsledky dotazníku jsem ještě doplnila rozhovory v průřezové třídě s žáky 6. – 9. třídy (zájmový kroužek Nj). Zejména šlo o případy, kdy jsem chtěla znát názory žáků.

K diskuzi jsem si připravila předem otázky, které měly upřesnit výsledky z dotazníku. Rozhovor probíhal ve skupině formou „nahození tématu“. Kroužek probíhá v rámci mé praxe odpoledne, je dobrovolný, atmosféra je zde vždy volnější a žáci jsou celkem přímí.

## 4.4 Výsledky I.

Hlavním úkolem dotazníku bylo zjistit, do jakých situací se adolescenti ve škole dostávají. V této části výzkumu měli žáci určit, nakolik by jim daná situace vadila, kdyby ji zrovna zažívali. Otázky jsou rozděleny do jednotlivých kategorií míra zátěžovosti situace je pak vyjádřena procenty. Zejména mne zajímají otázky s vyššími hodnotami v bodě 4, přihlédnu také k četnosti odpovědí v bodě 3. Za nejvíce zatěžující považuji situace s nejvyšší dosaženou hodnotou v procentech, odvozených z počtu odpovědí. V některých případech uvádím dílčí výsledky za jednotlivé třídy.

U jednotlivých kategorií navrhuji řešení, která by mohla snížit míru zátěžovosti.

### A, žák/škola

2. Ve škole kritizují mé chování.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
49	25	86	44	36	18	16	8	10	5

5. Ve škole kritizují mou image.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
67	34	61	31	31	16	25	13	13	7

9. Mám pocit, že můj názor není brán vážně.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
36	18	67	34	42	21	41	21	11	6

V první kategorii hodnotím vztah žáků ke škole jako k instituci, zajímalo mne, do jaké je zatěžuje škola jako taková, zda se zde necítí být pouhými objekty výuky, jestli je brána v potaz jejich individualita a rozdílné názory. Výsledky vyvrátily mou hypotézu, že chlapce bude více zatěžovat prostředí zatížené mnoha pravidly. Vyšší hodnoty lze najít u položky 9, kdy se žáci domnívají, že jejich názor není brán vážně, což vadí přibližně pětině dotazovaných hodně a další pětině snesitelně.

Překvapila mě odpověď na otázku o kritice image, očekávala jsem zde mnohem vyšší zátěžovost, protože vzhled považují adolescenti za velmi důležitý a ze své praxe vím, že sebenepatrnější poznámky (třeba o nevhodné obuvi od školníka či tělocvikáře) mají za následek otrávené pohledy a komentáře typu „to je buzerace“.

### B, žák/učitel

**17. Učitel dělá rozdíly mezi žáky, není férový.**

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
30	15	47	24	34	17	73	37	13	7

**20. Učitel něco slíbí, ale slib nedodrží**

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
38	19	51	26	30	15	61	31	17	9

**22. Mám neshody s některým s učitelů.**

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
51	26	66	34	31	16	21	11	28	14

**23. Učitel po mně hází nějakým předmětem (křída, houba).**

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
70	36	29	15	14	7	30	15	54	27

**28. Učitel používá ironické poznámky, zesměšňuje mě.**

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
54	27	37	19	19	10	57	29	30	15

Druhá sestava otázek je věnována interakci žáka a učitele. Tato kategorie vykazuje vysokou míru zátěžovosti hlavně v otázkách přístupu učitelů k žákům. Jako vysoce zátěžová je hodnocena situace, kdy učitel něco nedodrží. Nedodržení slibu znamená obvykle něco neočekávaného, s čím člověk dopředu nepočítal, což vede následně k rychlé reakci organismu, který se musí nějak vyrovnat s nastalou situací.

Jako velmi nepříjemný je rovněž vnímán odlišný přístup učitele k jednotlivým žákům, opět je to něco, co adolescent nedokáže zcela ovlivnit, kdy přes veškerou snahu dosahuje jiných výsledků než někdo jiný ve stejné situaci.

Řešení tohoto problému lze nalézt v některých principech, které známe z alternativních škol. Zejména zde mám na mysli partnerský přístup k dětem, jehož základem je vzájemná komunikace a dohoda. Z výsledků vyplývá, že žáky zatěžují neočekávané situace, kdy učitel nesplní, co slíbil. Pokud by mezi žáky a učitelem existovala předem daná, všemi podepsaná „smlouva“, lze předejít takovému nečekaným událostem, které velké procento dětí označilo jako zatěžující či stresující. Smlouva může mít podobu plánu výuky, s tímto plánem pedagog seznámí třídu předem, na začátku roku nebo v rámci daného úseku, žáci by měli dostat příležitost k dotazům, komentářům, vlastním

návrhům či diskuzi. Tento dokument by měl obsahovat informace o plánovaném učivu (cílové znalosti a kompetence, popř. možnost využití), časový rozvrh a také formy a čas testování.

Uznávám, že tento nápad klade značné nároky na čas pedagogických pracovníků, na druhé straně si myslím, že tento partnerský přístup zlepší komunikaci a žákům pomůže uvědomit si, že i oni svým způsobem mohou výuku spoluvytvářet, že i oni mají zodpovědnost a nějaký předem daný úkol, který mám smysl. Velkým problémem v současných třídách je nezáměr a nemotivovanost dětí. Je to způsobeno z velké části tím, že nevidí smysl toho, co se učí, unikají jim souvislosti a návaznost probírané látky na současný svět, možnosti praktického využití. Škola je má připravovat na budoucnost, ale už jim tuto budoucnost neukazuje. Zde má své nezastupitelné místo právě učitel, učitel rádce, průvodce, partner, který mnoho ví a je ochoten se o své znalosti podělit.

Překvapily mne odpovědi na otázku: mám spory s některým z učitelů, hodnota zátěže byla nízká. Z rozhovorů vyplynulo, že žáci „berou“ učitele jako takové, chápou, že to co dělají je jejich práce. Otázku chápou žáci ve smyslu „mít proti někomu něco“, tedy na osobní úrovni. V této rovině s učiteli problémy nemají, jde spíše o přístup pedagoga a metody jaké používá.

### C, školní klasifikace

**10.** Učím se, abych se zlepšil, učitel to neocení.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
44	22	38	19	36	18	52	26	27	14

**12.** Záměr se mi nezdá spravedlivý.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
26	13	59	30	42	21	54	27	16	8

**18.** Nemohu si opravit špatnou známku, kterou jsem dostal.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
42	21	56	28	39	20	47	24	13	7

**29.** Dostanu špatnou známku.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
22	11	61	31	59	30	50	25	5	3

Tato kategorie se nakonec ukázala jako nejrizikovější, jako nejvíce ohrožující. Potvrzuje to moji hypotézu H1. Školní klasifikace vykazuje vysokou míru zátěže, zajímavý je zde výkyv ve všech šestých třídách, kde jsou obavy ze známek asi o polovinu nižší než ve vyšších ročnících. Jelikož mají šesté třídy různé učitele, nebude to souviset s osobou pedagoga. Vyšší zátěžovost těchto situací může mít souvislost se změnou postoje k sebehodnocení, kdy se v adolescenci dítě vnímá kriticky a velmi detailně zkoumá i mínění ostatních o sobě samém. Ať už je vnější postoj žáka ke školní klasifikaci jakýkoliv, faktem zůstává, že je podle nich částí svého okolí posuzován a něco vypovídají o jeho schopnostech a znalostech.

Lpění na školních výsledcích, je typickým nešvarem české společnosti, je to logický pozůstatek našeho historického vývoje, přesto v současnosti spíše nežádoucí a je načase se posunout dál. Známkovací škála od jedné do pěti je výhodná, pokud chceme vytvářet statistické údaje a porovnávat. Nakolik ale známky odpovídají schopnostem a znalostem dětí? Jaká je míra úspěšnosti „jedničkářů“ oproti průměrným „trojkařům“? Většina známek nám ve skutečnosti o žácích nic neřekne a jim naopak nijak nepřiblíží jejich chybu ani nenavrhne možnosti zlepšení, neukazuje směr. Znamka 4 znamená pro žáka, že musí přidat. V této číselné hodnotě se ale neukazuje, že od minulé čtyřky nastalo výrazné zlepšení, ukazuje jediné, vzkaz „nejsi dost dobrý“.

V rámci snížení zátěžovosti v kategorii klasifikace je výrazně lepší slovní hodnocení, jeho klad spočívá v tom, že popisuje nedostatky přesněji a často navrhuje způsob řešení, ale hlavně snižuje „klasifikační stres“, protože žáka chválí a upozorňuje na jeho klady.

Toto řešení je opět časově náročné pro učitele, proto se dnes používá málokdy (u žáků se specifickými poruchami, na doporučení PPP apod.). Slovní hodnocení ale nutí pedagoga přemýšlet o svých žácích, čímž mu je pomáhá lépe pochopit a to považuji za jednoznačný klad.

S přibývajícím věkem se také častěji objevuje nejvyšší stupeň u položky 12. (známka se mi nezdá spravedlivá), což ukazuje na vyšší míru kritičnosti k hodnocení druhými, kdy žák začíná více zkoumat důvody, proč dostal tu či onu známku. Znovu zde zdůrazním výhodu slovního hodnocení, protože není neosobní jako čísla, obsahuje v sobě lidský prvek a vysvětlení, obojí považuji za důležité pro motivaci a zefektivnění výuky.

## D, učivo

### 3. Nerozumím zadaným otázkám a bojím se zeptat.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
82	42	42	21	33	17	21	11	19	10

### 11. Píšu několik různých písemek v jednom dni.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
23	12	50	25	42	21	79	40	3	2

### 14. , Ke konci dne nedokážu udržet koncentraci.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
48	24	69	35	33	17	27	14	20	10

### 15. Mám se naučit příliš mnoho učiva, kterému nerozumím.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
24	12	42	21	54	27	61	31	16	8

### 25. Musím se naučit příliš mnoho učiva najednou.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
17	9	56	28	52	26	64	32	8	4

### 37. Nerozumím učivu, přestože se snažím.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
26	13	68	35	36	18	58	29	9	5

Podle průzkumu se ukázalo, že zátěžovým faktorem může být i učivo samotné. Stres může způsobovat nesrozumitelnost látky, množství, které musí žák vstřebat i doba, za kterou je nutné daný úkol zvládnout. Rovněž míra koncentrace v průběhu dne kolísá a s ní i schopnost osvojovat si nové poznatky.

Z odpovědí vyplývá, že nejméně zatěžující je srozumitelnost učiva, protože je zde přece jen možnost situaci nějak ovlivnit, zeptat se, nechat si látku vysvětlit apod. Nejvyšší hodnotu zde má položka 11. (píšu více písemek v jednom dni), promítá se zde více složek, množství, čas, míra koncentrace a všeobecný strach z testování, kdy je organismus vybuděn k vyššímu výkonu, aby si následně krátce odpočinul a byl znovu vybuděn, protože následuje další písemka. Žák na druhém stupni je schopen už posoudit svoje možnosti, a předpokládá horší výsledek, protože jeho síly se byly rozdrobeny mezi více úkolů. Kladu si zde otázku, zda je to opravdu nutné. Je pravda, že adolescenti

budou jistě čelit i ve své budoucnosti situacím, kdy na více důležitých úkolů bude málo času. Měli by se jistě učit čelit tlaku času i neočekávaných a náročných úkolů.

V tomto případě si myslím, že důležitější než schopnost vyrovnávání se se zátěží, je umění takovým situacím předcházet, tedy umět plánovat, dohodnout se na spolupráci a určit si priority. Již výše uvádím, že i v realitě české školy je dostatek prostoru pro komunikaci žák- učitel, a pokud bude dopředu jasné, za jakých podmínek o a kdy se bude zkoušet a testovat, není nutné vystavovat žáky situaci, kterou většina z nich považuje za zatěžující až stresovou.

V poslední době se hodně mluví o přetěžování žáků, o náročnosti úkolů, rozložení učiva apod. Mění se osnovy, přístupy, nároky, množství učiva. Podle mého názoru se málo pozornosti věnuje tomu, jak sami žáci řídí svůj čas, jestli jsou toho vůbec schopni, jestli se nad tím vůbec zamýšlí.

Současná přetechnizovaná společnost klade velké nároky na jednotlivce, na jeho práci, zvyšuje se množství i složitost úkolů. Technologie, které mají vše urychlit se často stávají větší brzdou. Člověk se pak dostává do okamžiku, kdy nestíhá, nakupí se mu nevyřešené úkoly, je zahlcen a nakonec stresován. Přitom mnohé tyto problémy lze vyřešit efektivním plánováním, stanovením priorit a rozložením úkolů do menších celků.

Osobně souhlasím s tím, aby škola byla náročná, ale zároveň je nutné naučit žáky, aby situacím, kdy jsou přetíženi, byli schopni předcházet a vypořádat se s nimi. Proto by se ve škole měly učit zásady time managementu. Možná radikální názor, který mnozí pedagogové odmítnou známými argumenty, že na to není čas, není to kam zařadit a není potřebný.

Čas je dnes možná to nejdůležitější, co máme. Není možné ho řídit, neovládáme ho, ale ovládáme sami sebe a své působení v čase, a své hospodaření s časem. Rozvíjíme u žáků klíčové kompetence, učíme je postupům, metodám. Přesto se plánování stává v dospělosti problémem a příčinou stresu. Vzhledem k množství takových případů, považuji za prospěšné naučit žáky hospodařit s časem, protože je mnohdy cennější než schopnosti a prostředky. Pokud se naučí už v období adolescence pracovat s časem, eliminovat prostoje a zlikvidují žrouty času, usnadní jim to koordinaci jejich života v budoucnu.

Opět se zde obracím pro řešení k alternativním školám a výše zmíněným smlouvám.

V daltonském plánu<sup>3</sup> uzavírá žák s učitelem smlouvu na určitý časový úsek, úkoly zde plní vlastním tempem a podle svého. Má plán, kterého je potřeba dosáhnout daný, ale plánování a rozvržení je jen na něm. Myslím si, že toto je klíčová složka alternativní výuky, přenáší větší míru zodpovědnosti na žáka, klade důraz na rozvoj jeho sebevědomí a víru ve vlastní schopnosti. S tímto plánem se navíc pojí slovní hodnocení, které opět velkou měrou přispívá k motivaci a posílení vědomí vlastní hodnoty a schopností.

## E, podmínky učebního procesu

**4.** Při skupinové práci jsem mluvčí a musím prezentovat výsledek práce skupiny.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
56	28	56	28	37	19	28	14	20	10

**6.** Třída je strohá, není tu dost názorných pomůcek.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
73	37	71	36	18	9	18	9	17	9

**7.** Neslyším, co učitel říká, protože je ve třídě hluk.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
24	12	79	40	50	25	41	21	3	2

**19.** Nepřečtu zápis na tabuli/ nerozeznám na promítané folii

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
62	31	54	27	38	19	15	8	28	14

**32.** Jsem zkoušený před všemi u tabule.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
49	25	64	32	32	16	50	25	2	1

**35.** Ve škole bývám často unavený

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
40	20	70	36	39	20	44	22	4	2

<sup>3</sup> Alternativní školství na [http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/lf/ps05/mpmp071/prucha\\_alter\\_skoly.pdf](http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/lf/ps05/mpmp071/prucha_alter_skoly.pdf) nebo PRŮCHA, Jan Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha : Portál, 2001.



Podmínky, ve kterých se žáci učí, mohou v některých případech velmi ovlivnit kvalitu výuky. Nesoustředěný, hlukem rozptylovaný, v šeru oči mhouřící žák, který neví, co si má pod vykládanou látkou představit, má k látce určitě jiný přístup než žák, který totéž vidí v příjemném prostředí, které podporuje pracovní aktivity a dívá se přitom na názornou pomůcku. Nejvýraznějším faktorem, který narušuje pracovní klima ve škole, je podle žáků hluk. Pokud ve třídě není klid, nemohou se soustředit a tím pádem klesá jejich výkonnost a schopnost vnímat a zapamatovat si, protože mozek zároveň zachytává množství jiných informací, které se snaží zpracovat. Křivohlavý (2003) odkazuje na několik studií, které prokázaly vliv hluku na koncentraci člověka. Vliv hluku a rozptylování pozornosti bude ještě umocněn faktem, že adolescenti se soustředí kratší dobu a jejich pozornost v průběhu dne klesá. Nerespektování únavy žáků pak vede k jediné věci, tito se nesoustředí, nevnímají a látka je vykládána zbytečně. Tento stav může zlepšit jednak změna podmínek např. vyvětrat či rozsvítit, dále je možné udržovat stav žáků střídáním činností, můžeme použít i některé triky ze sportu a nechat je chvíli se protáhnout. Velmi osvědčený způsob, jak probudit třídu, je vyvolat diskuzi. Pravda je, že učitel takto ztratí část své plánované hodiny, ale výsledný efekt bude vyšší.

Velmi výrazný je počet žáků, které stresuje zkoušení u tabule. Tato forma je mezi žáky nejméně oblíbená, jednak vyčleňuje jedince z „bezpečného“ davu a tím jej „odhaluje“ a „vydává napospas“ učiteli. Za druhé žák ví, že je od něho očekáván nějaký výkon, na což jeho tělo reaguje stavem připravenosti, čímž se zvyšuje míra stresu dané situace. Fyzicky i pocitově nepříjemná situace má jediný následek. Výkon dítěte, které si není příliš jisté, je podstatně horší než při jiných formách testování.

## F, vztahy s ostatními

1. V naší třídě jsou špatné vztahy.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
16	8	105	53	56	28	16	8	4	2

16. , Někteří z mých spolužáků se ke mně chovají nepřátelsky

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
38	19	67	34	40	20	40	20	12	6

21. Nerozumím si s většinou svých vrstevníků.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
48	24	55	28	37	19	27	14	30	15

24. Spolužáci mi nadávají

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
42	21	59	30	32	16	47	24	17	9

30. Mám málo volného času, který bych mohl/a trávit s kamarády/kamarádkami

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
34	17	37	19	35	18	80	41	11	6

34. Schází mi kamarád/kamarádka.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
43	22	44	22	26	13	57	29	27	14

38. Pohádal jsem se s kamarádem/kamarádkou.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
26	13	53	27	43	22	68	35	7	4

Adolescence je období, kdy se jedinec velmi často identifikuje se skupinou, potřebuje někam patřit, někým být. Skupina vrstevníků je pro něj tedy klíčová a záleží mu na ní.

Tento faktor nelze opominout, protože interpersonální vztahy jsou určující pro atmosféru a spolupráci ve třídě, mají nesporný vliv i na klima školy.

Vztahy ve škole jsou důležité, protože simulují budoucí pracovní kolektiv, skupinu, která s adolescentem není spojena pokrevně ani zájmy, ale díky nějakému jinému kritériu (věk či později profese). Významným faktorem je zde „nedobrovolnost“ nebo „neovlivnitelnost“ zařazení do kolektivu, což umožňuje naučit se jednat i s lidmi, kteří zrovna nepatří mezi přátele nebo i s lidmi, kteří mají odlišné postoje a názory.

Z výsledků nicméně vyplývá, že zde škola funguje dobře, simuluje budoucí pracovní vztahy. V této kategorii jsem zaznamenala zajímavý fakt, že formulace spolužák vykazuje nižší hodnoty zátěžovosti než formulace kamarád, což se žákům zdá podle dodatečných otázek více osobní a má to na ně větší vliv.

## G, identita

### 8. Škola mě nebaví, už bych sem rád nechodil.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
48	24	71	36	29	15	35	18	14	7

### 13. Mám potíže s láskou

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
50	25	46	23	31	16	49	25	21	11

### 26. Na řadu věcí se teď dívám o hodně jinak, než když jsem byl/a mladší.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
56	28	51	26	26	13	57	29	7	4

### 27. Mám více neshod s dospělými než dřív.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
53	27	59	30	38	19	29	15	18	9

### 31. Nemůžu se věnovat tomu, co chci a co plánuji.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
28	14	39	20	42	21	71	36	17	9

### 36. Jsem nespokojený/á se svými schopnostmi, s tím, co dovedu.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
48	24	55	28	41	21	42	21	11	6

### 39. Ve škole se nudím / nemám co dělat.

1	%	2	%	3	%	4	%	N	%
66	34	55	28	22	11	39	20	15	8

Tato kategorie se může na první pohled jevit poněkud nesourodě, ale v zásadě všechny otázky souvisí s identitou adolescenta, s tím jakými vývojovými změnami prochází, jak se mění jeho myšlení, s tím jak se mění jeho sebepojetí. Mladiství se v tomto vývojovém stadiu vymezují vůči okolnímu světu a hledají sebe sama. V podstatě chtějí

zjistit kdo jsou a být sami sebou a najít své místo ve společnosti. Je to úkol poměrně složitý, pro adolescenta klíčový, úkol spojený s mnohými pokusy, omyly a přehmaty.

Některé otázky se týkají vztahu ke škole, jde mi zde spíše o jejich proměnu, o to jestli vnímají školu jinak, už jsou na 2.stupni, už sem chodí dostatečně dlouho na to, aby znali všechna pravidla a principy, škola pro ně není ničím novým, ničím překvapivým, přestává být výzvou, kterou by chtěli zvládnout. Vzhledem ke společenským konvencím a platným zákonům této země jsou povinni tuto instituci navštěvovat. Je zde reálná možnost, že se začnou nudit, navíc jsou nuceni dělat to, co je nebaví, něco co nechťejí.

Z tabulky vyplývá, že adolescenty zatěžují změny způsobené jejich vývojem. Jednak jsou to potíže s láskou v otázce třináct, zde se projevuje počínající sexualita a zájem o druhé pohlaví. Musím konstatovat, že v šestých třídách se opět projevily výrazný rozdíl, protože tyto potíže zde výrazně dopadají jen na mizivé procento dětí (Z 67 žáků šestých tříd zařadilo pouze 6 dětí odpověď 4, 6 dalších pak stupeň zátěže 3)

S vývojem souvisí otázka náhledu na svět č. 26, skoro třetina dotázaných uvádí, že změnila náhled na mnohé věci (na řadu věcí se dívám jinak než když jsem byl mladší), jejich obzory se rozšířily abstraktní myšlení a to jim umožňuje začít vidět svět kolem sebe v souvislostech, spojitě s možnými důsledky.

Adolescenti tuší, že mají nové schopnosti, že jejich limity se posunuly, ale ještě nevědí přesně, co s nimi dělat, jak je použít. Dá se říct, že své místo stále hledají a nevěří si. Zřetelně to ukazuje tabulka 36 . Jsem nespokojený/á se svými schopnostmi, s tím, co dovedu a 31, Nemůžu se věnovat tomu, co chci a co plánuji. Tabulka schopností je rozdělena přibližně na čtvrtiny, adolescenti si uvědomují změnu, druhá tabulka naznačuje, že mají plány do budoucna, které zatím nerealizují. Důvod pro odklad může být právě nedůvěra v sebe sama a hledání vlastních hranic.

Otázkou bylo, jestli se mladiství ve škole nudí, čísla ukazují, že ano, že ve vyšších ročnících je přístup ke škole jiný, z upřesňujících odpovědí mne zaujalo:

Lukáš, 9.tř: „základka mi už nemá co dát, jsem tu zbytečně“.

Dominik, 8.tř.: „někdy je to fakt otrava, ale mám tu kámoše“

Oba chlapci mají pocit, že by byli úspěšnější a možná i spokojenější někde jinde. Dominik je velmi bystrý, snadno se učí a chce jezdit kamionem. Lukáš se spíše jen brání pravidlům a chce vypadat dospělejší. Oba mají společné jedno, škola pro ně není výzvou, neuspokojuje jejich touhu a potřebu se realizovat a něco dokázat.

## 4.5 Zhodnocení stanovených cílů a hypotéz

**První výzkumný problém:** Do jakých typů zátěžových situací se žáci dostávají, jaké situace je nejvíce zatěžují?

Z průzkumu vyplývá, že žáci se dostávají do všech uvedených situací, které je více či méně zatěžují, ve škole se setkávají s širokou paletou problémů, kterým musí čelit.

Jako nejvýraznější a nejvíce stresující se ukázaly problémy z kategorie vztahy s vrstevníky, je zajímavé si všimnout, jak adolescenti vnímají jednotlivé pojmy. Pokud byl v otázce zmíněn spolužák či vrstevník, pak byla otázka vyhodnocena jako méně stresující než ta, kde se o jiné osobě hovoří jako o kamarádovi/kamarádce. Je zde patrný vliv tohoto vývojového stadia, pro něž je charakteristické vytváření blízkého vztahu s jedním „důvěrným“ kamarádem/ kamarádkou. Velmi mě zaujal název takového přítele Je to moje „bestie“ [bestý], jde o výraz převzatý z angličtiny, nicméně přepsaný do grafické podoby v češtině působí na nezasvěceného velmi zvláštním způsobem. Dospělý by těžko označil přítele jako bestii, jde o krásnou, názornou ukázkou specifického vyjadřování se adolescentů.

Na třetím místě se opět objevuje otázka férovosti učitele, což je mezi žáky očividně vnímáno velmi citlivě.

*Pořadí „nejvíce mi vadí“ za chlapce i dívky*

38, Pohádal jsem se s kamarádem/kamarádkou.

30, Mám málo volného času, který bych mohl/a trávit s kamarády/kamarádkami.

17, Učitel dělá rozdíly mezi žáky, není férový.

*Pořadí „nejvíce mi vadí“ za dívky*

38, Pohádal jsem se s kamarádem/kamarádkou.

11, Píšu několik různých písemek v jednom dni.

30, Mám málo volného času, který bych mohl/a trávit s kamarády/kamarádkami.

*Pořadí „nejvíce mi vadí“ za chlapce*

30, Mám málo volného času, který bych mohl/a trávit s kamarády/kamarádkami.

11, Píšu několik různých písemek v jednom dni.

17, Učitel dělá rozdíly mezi žáky, není férový.

**Druhý výzkumný problém:** Jakou kategorii považují žáci za nejvíce stresující?

Z tabulek můžeme vyčíst, že nejvyšší míru zátěže vykazují otázky spojené s klasifikací, tato kategorie byla celkově v procentech ohodnocena nejvyššími čísly, tím je potvrzena má hypotéza **H1: Ve školním prostředí bude žáky nejvíce zatěžovat problém klasifikace a školního hodnocení.**

**Hypotéza H2: Nejméně zatěžující bude kategorie problémů s podmínkami učebního procesu.**

Tato domněnka byla vyvrácena. Jako nejméně zatěžující se ukázaly problémy spojené se školou jako institucí.

**H3: Dívky a chlapci budou jako stresové vnímat odlišné situace, dívky problémy spojené s interakcí, vztahy a komunikací, chlapci budou častěji řešit problémy s autoritou, pravidly a školou jako institucí.**

Potvrdila se první část hypotézy chlapci a dívky považují za stresové odlišné situace, dívky skutečně citlivěji vnímají vztahy a problémy spojené s interakcí. U chlapců se však jako nejvíce zatěžující projevily situace spojené s klasifikací, učivem a přístupem učitelů, což druhou část mé hypotézy vyvrací.

## **4.6 Shrnutí**

První část výzkumu potvrdila, že adolescenti jsou zatěžováni školními situacemi. Mohu konstatovat, že výsledky ukazují na několik problémů typicky souvisejících s obdobím adolescence. Jako zatěžující vnímají mladiství zejména situace spojené s hodnocením, což úzce souvisí s jejich hledáním sebe sama. Velmi citliví jsou v otázkách úzkých kamarádských vztahů, protože jsou pro ně v tomto období klíčové, hrají roli zejména při vzájemné výměně informací a ujišťování se o tom, že někam patří. Zátěž pro žáky může představovat i přístup a postoje některých učitelů.

## 5 Výzkum II

Druhá část výzkumu byla zadána stejné skupině jako část první, obě části současně, metoda je zde odlišná, protože jde o posuzování situací, kdy žáci sami vymýšlejí a formulují odpovědi.

### 5.1 Hypotézy

**H4:** Pocit vnímání ovlivnitelnosti a neovlivnitelnosti situace bude mít vliv na volbu copingové strategie.

**H5:** Genderová role ovlivní způsob jakým je nahlíženo na problém (situace 2 a 3).

H5a: Chlapci budou častěji řešit problém osamoceně a častěji aktivně

H5b: Dívky požádají o podporu nebo se problému vyhnou.

**H6:** Žáci budou hledat podporu častěji u učitele než u rodiče. Zejména proto, že jde o školní situaci.

**H7:** S přibývajícím věkem se bude rozšiřovat škála pro výběr copingové strategie.

**H8:** Chlapci budou vnímat školní situace častěji jako ovlivnitelné

### 5.2 Metodika

V tabulkách je procentuálně vyjádřena četnost jednotlivých odpovědí ve vztahu k zadaným otázkám. Ke zpracování byl využit program MS Excel.

Ve druhé části jsem použila podobný systém otázek jako ve své práci Stránská, Poledňová, Vízdalová a Zobačová,<sup>4</sup> tedy metodu „Posuzování situace“. Situace jsem upravila podle potřeb svého průzkumu. Zajímá mne zde zejména rozdíl mezi dívkami a

---

<sup>4</sup> Stránská, Poledňová, Vízdalová, Zobačová: Zátěžové situace dětí ve škole a způsoby jejich zvládnutí (11.konference ČAPV)

chlapci při vnímání postavení slabšího žáka ve třídě. Rovněž se pokusím zjistit, zda výběr zvládací strategie souvisí s pocitem, že situaci je možné ovlivnit či nikoliv.

Dotazník jsem vyhodnocovala ve spolupráci s metodičkou prevence na místní škole.

Zejména kategorizace odpovědí, byla vzhledem k jejich různorodosti poměrně obtížná.

Dotazník jsem zpracovala v tabulkách Excel a vytvořila grafy. Každá otázka obsahuje svou tabulku, graf a shrnutí. Zvládací strategie lze třídit dle různých hledisek, nejčastěji jsou to: strategie zaměřená na problém, strategie vyhledávání sociální opory, a strategie vyhýbání se problému. Z tohoto základního dělení jsem vycházela při kategorizaci odpovědí.

### **5.3 Cíle výzkumu**

Zajímá mne zejména náhled žáků na postavení slabšího nebo odlišného jedince ve třídě a způsob řešení (viz situace 2. a 3.), v jednom případě posuzují dívku ve druhém chlapce, zajímá mne, jaké bude řešení při náhledu dívka-dívka, chlapec-chlapec a křížem. Tedy to jestli pohlaví ovlivňuje volbu zvládací strategie a pokud ano, pak jakým způsobem. Jelikož z situace 2. a 3. nebyly totožné a nebyl zde jasný důvod hodnocení, připojila jsem zde ještě doplňkový rozhovor se žáky o vnímání chlapecké a dívčí role ve třídě, tento rozhovor proběhl přibližně dva týdny po zadání dotazníku, účastnilo se 12 žáků z různých tříd (odpolední kroužek němčiny).

V situacích 1. a 4. hodnotím vztah žáků ke škole jako k instituci a pedagogům. V poslední době se hodně mluví o roli učitele, má být jakýmsi průvodcem či rádcem. Zajímá mne, jestli jej tak vnímají i žáci, zda jsou ochotni se učiteli svěřit, požádat jej o pomoc, zda věří v to, že jejich názor či postoj bude vyslechnut a pochopen.

Dílním cílem této části je pak ověření výsledků šetření Stránské, Poledňové, Vízdalové a Zobačové, tedy již jednou použitého dotazníku, v částech v nichž se výzkum shoduje. Důležitým motivem je pak fakt, že výsledky pomohou prevenci nežádoucích jevů na škole, kde byl dotazník zadán. Tento výzkum upozorní na oblasti, kde se žáci cítí zatíženi a může škole pomoci najít potřebná protipatření, zlepšení nebo preventivní řešení.

**Výzkumný problém 3:** Jak vnímají žáci postavení slabšího žáka ve třídě, jaké je postavení slabší žačky?

**Výzkumný problém 4:** Jaké postoje zaujímají žáci k osobě učitele, co pro ně představuje?

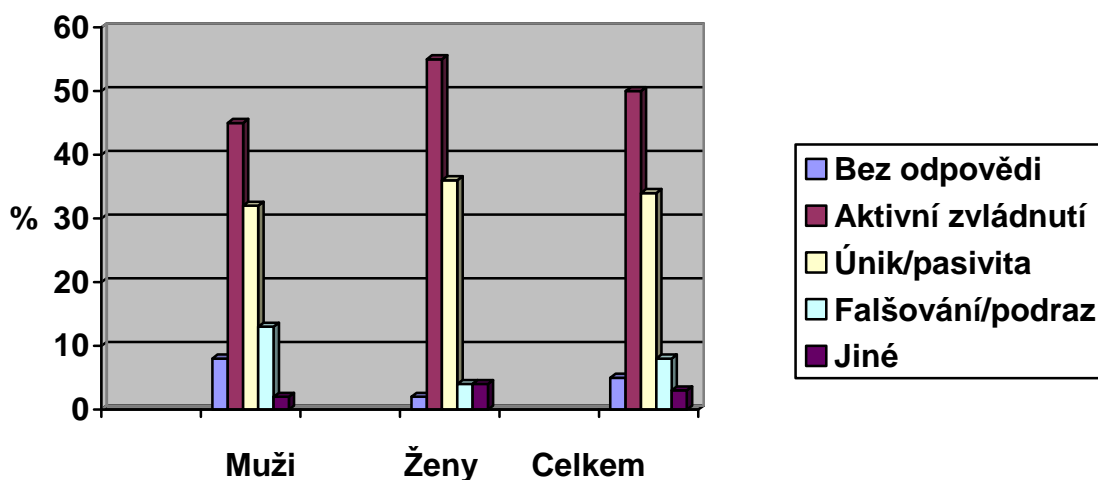


### Otázka č.1.

Honza dostane ve škole poznámku, protože v hodině vyrušoval. Ten den je zkoušený z češtiny a dostane špatnou známku. Má strach z rodičů, a proto nechá žákovskou knížku v šatní skřínce. Třídní učitelka chce vidět podpis rodičů.

Otázka č.1						
	Muži	%	ženy	%	celkem	%
Bez odpovědi	7	8	2	2	9	5
Aktivní zvládnutí	42	45	57	55	99	50
Únik/pasivita	30	32	37	36	67	34
Falšování/podraz	12	13	4	4	16	8
Jiné	2	2	4	4	6	3
Celkem	93	100	104	100	197	100

### Otázka č.1



Celkem						
Otázka č.1						
ovlivnitelnost						
	Muži	%	Ženy	%	celkem	%
Ano	67	72	64	62	131	66
Ne	26	28	29	28	55	28
Bez	0	0	11	11	11	6

Z tabulky číslo jedna vyplývá, že přibližně polovina dotázaných volí aktivní řešení problému, tato odpověď (zahrnující odpovědi jako omluvit se nebo ukázat žákovskou rodičům ) je zastoupena nejčastěji. Velmi často se objevuje varianta, kdy žák chce žákovskou knížku ukázat rodičům a zároveň se omluvit, vysvětlit to. Tato část zmiňující komunikaci je vyšší zejména u dívek, chlapci se omezují na stručnější, prostě to ukázat doma, aby to nebylo horší. Aktivní řešení problému je u dívek o deset procent vyšší. Zajímavé je, že tendence k tomuto řešení jsou o něco vyšší u žáků nižších tříd. Ve vyšších ročnících se častěji objevuje možnost falšování nebo únikové strategie. Většina respondentů považuje tuto situaci za ovlivnitelnou.

Kategorizace odpovědí u této otázky nebyla složitá, škála zde byla poměrně stejnorodá, a až na výjimky snadno zařaditelná („vymluvit se na maminku, že neměla propisku (6.třída)“, „sníst ŽK a předstírat otravu (8.třída)“).

Poměrně vysoké číslo mě zarazilo u varianty falšování/podvod, očekávala bych alespoň nižší hodnoty u mladších dětí, ale jsou přibližně shodné. Svědčí to o přesvědčení lidí o tom, jestli podvádět je správné či nikoliv. Stoprocentní odpovědi se nedočkáme, kolik lidí je takových, že si udržují čest a morální kredit? Žáci vidí špatné příklady kolem sebe, v běžném životě, v televizi, nemůžeme od nich čekat, že se to do jejich chování nepromítne.

Velmi mne zaujal postoj dětí k rodičům, ačkoliv většina se přiklonila k řešení ukázat žákovskou knížku doma. Odpovědi se zde lišily.

6.třída: „Říct to doma a slíbit změnu.“

„ŽK bych rodičům dala, protože se jich nebojím.“

9.třída: „Ukázat to rodičům, stejně by to zjistili.“

„Ukázat to hodnějšímu rodičovi“

„Dát to podepsat tátovi až přijde z hospody“

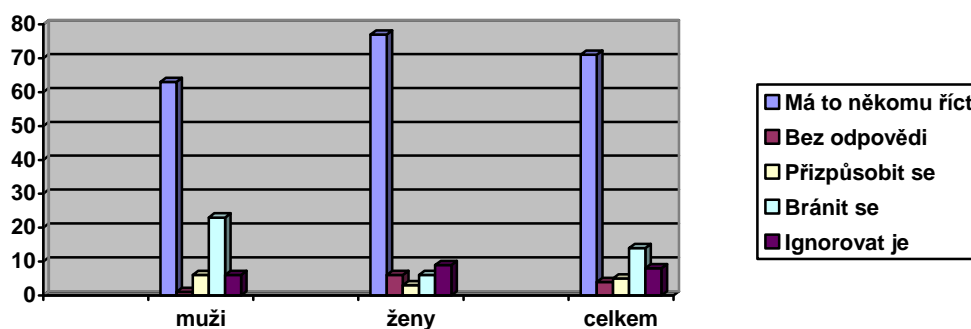
Odpovědi sice patří do stejné kategorie, ale důvody pro jednání se liší, zatímco v šestých třídách panuje k rodičům důvěra a touha se jim zavděčit, v 9.třídě už se dítě přizná jen proto, že nemá na vybranou, a i pak se snaží zmírnit dopad negativních důsledků. Je to zajímavý posun.

### Otázka č.2

Radek je malý brýlatý kluk, trochu koktá a má talent na matematiku. Spolužáci se mu často smějí, kluci mu berou věci a někdy ho i bijí. Ostatní se ho nezastanou, nedělají nic.

Otázka č.2						
	muži	%	Ženy	%	celkem	%
Má to někomu říct	59	63	80	77	139	71
Bez odpovědi	1	1	6	6	7	4
Přizpůsobit se	6	6	3	3	9	5
Bránit se	21	23	6	6	27	14
Ignorovat je	6	6	9	9	15	8
Celkem	93	100	104	100	197	100

### Otázka č.2



otázka č.2 ovlivnitelnost						
	Muži	%	Ženy	%	celkem	%
Ano	71	76	82	79	153	78
Ne	18	19	16	15	34	17
Bez	4	4	6	6	10	5
Celkem	93	100	104	100	197	100

Tuto situaci vnímá převážná většina dotazovaných jako ovlivnitelnou. V souvislosti s tím, je nejčastějším řešením problému je strategie vyhledání sociální opory. Původně byla tato kategorie rozdělena na „říct to rodičům“ a „říct to učiteli“, tyto kategorie jsem nakonec sloučila, protože rodiče byli zastoupeni minimálně. Největší procento získala odpověď říct to učiteli, což svědčí o značném stupni důvěry v pedagogy, ověřuji tím částečně hypotézu, že žáci vnímají učitele jako někoho, kdo je schopen jim pomoci, poradit nebo něco v jejich zájmu udělat. U chlapců je hodnota odpovědí vyšší ještě u varianty „bránit se“, tedy nějakým způsobem změnit situaci, což zahrnuje řešení jako posilovat, zmlátit je nebo začít chodit na logopedii. Osobně si myslím, že se zde projevuje právě odlišné vnímání genderových rolí, ve společnosti a stále ještě žijící názor, že muž si musí pomoci sám a ne žádat o pomoc (nebo často zmiňované „bonzovat“). Děvčata v tomto případě volí v drtivé většině možnost vyhledání pomoci, kdy se svěří někomu dospělému.

Mnoho žáků označilo toto chování jako šikanu, a z toho odvodili, že nemají mlčet, ale svěřit se a začít problém řešit. Jen velmi málo dětí zvažovalo přestup na jinou školu.

Oproti mému očekávání a předpokladu, který vycházel z přesvědčení, že linka důvěry je v případech nouze často používána, jen mizivé procento (2 žáci) uvedlo jako řešení zavolat na linku důvěry.

V dodatečné diskusi vyšlo najevo, že vůbec neví, kam by měli volat, jaké je číslo. Příliš důvěry v nich linka důvěry nevzbuzuje a nemají pocit, že by jim mohla pomoci. Patrně zde bude vliv malé „reklamy“ či propagace linky důvěry.

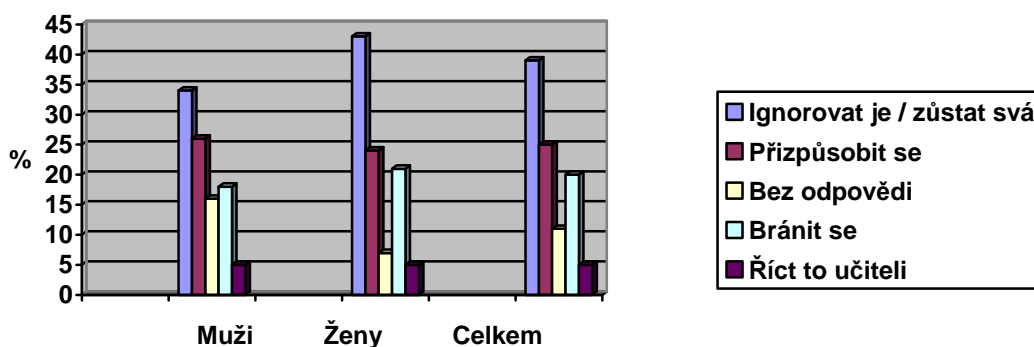
Odpovědi se zde příliš nelišily, žáci se omezovali na stručné „říct to....(převážně učiteli)“. Zaujal mne slovník jedenáctiletého chlapce: „Informoval bych učitele nebo podal zprávu rodičům.“ Z téže třídy mne pobavilo: „Měl by to říct někomu dospělému nebo rodičům“.

### Otázka č.3

Jana je tichá samotářská dívka, čte knihy a má svůj vlastní svět. Ve třídě si s nikým nerozumí a nemá tu ani žádnou kamarádku. Spolužačky se jí za zády smějí a pomlouvají ji, protože je jiná.

Otázka č.3						
	muži	%	Ženy	%	celkem	%
Ignorovat je / zůstat svá	32	34	45	43	77	39
Přizpůsobit se	24	26	25	24	49	25
Bez odpovědi	15	16	7	7	22	11
Bránit se	17	18	22	21	39	20
Říct to učiteli	5	5	5	5	10	5
Celkem	93	100	104	100	197	100

### Otázka č.3



Otázka č.3 ovlivnitelnost						
	Muži	%	Ženy	%	celkem	%
Ano	64	69	85	82	149	76
Ne	20	22	15	14	35	18
Bez	9	10	4	4	13	7
Celkem	93	100	104	100	197	100

Tento případ je ve své podstatě podobný jako předchozí, obě situace mají simulovat slabého nebo odlišného žáka v běžné třídě. Rozdíly mne zaujaly a ptala jsem se nezávisle na dotazníku svých žáků, proč hodnotí situaci jinak. Někdy to bylo z toho důvodu, že pomluvy nejsou tak závažné jako bytí, takže to není tak zlé, ale častěji vnímají jinak roli chlapce a dívky „no když je to chlap, tak se musí umět bránit“, „holky si to spíš vyříkají mezi sebou“.

I tato situace je vnímána jako ovlivnitelná, jelikož situace není považována za tak závažnou, preferují zde žáci jiná řešení než vyhledání sociální opory. Na rozdíl od případu č.2 narostl u dívek počet těch, které preferují obranu a změnu situace, především ve formě komunikace, kdy je nutné si s ostatními vyjasnit názory a pravidla. U mužů je počet těch, co volí možnost obrany přibližně stejný, ale podstatně se mění forma obrany, zatímco chlapec se má bránit pěstmi, posilováním a rvačkou, u dívky volí i chlapci méně radikální řešení jako „vyříkat si to s nimi“.

Nejčastější odpověď je „zůstat svá a nevšímat si jich“. Na rozdíl od předchozího případu, kdy projevy nepřátelství nebylo možné ignorovat, se zde více než třetina chlapců a dokonce 45% dívek přiklonilo k možnosti odmítnutí většiny a zachování si vlastního já. Není bez zajímavosti, že přibližně čtvrtina dotazovaných navrhuje aktivní přístup k řešení problému „přizpůsobení se“, zde si myslím, že se opět projevuje genderová role, a klišé, kdy se děvče přizpůsobí okolnostem, protože to zlepší její pozici.

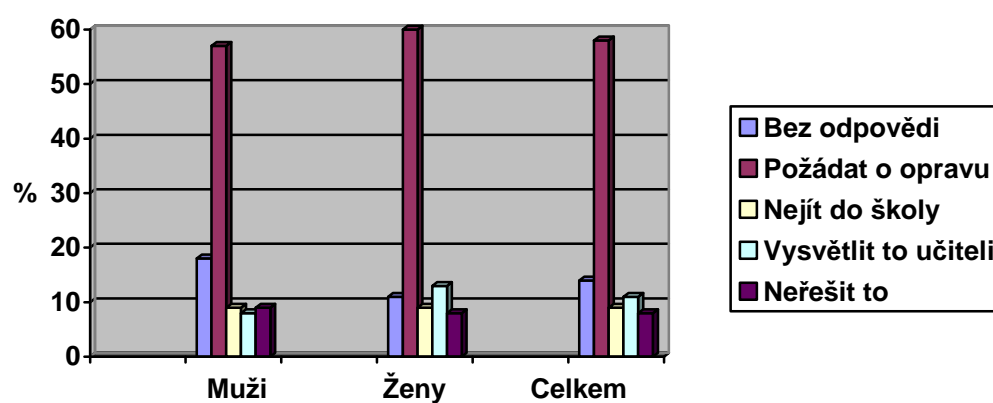
#### Otázka č.4

Jarka se učí na důležitou čtvrtletní písemku, ale není jí dobře a písemka se jí nepovede.

Jak se má Jarka zachovat?

Otázka č.4						
	muži	%	Ženy	%	celkem	%
Bez odpovědi	17	18	11	11	28	14
Požádat o opravu	53	57	62	60	115	58
Nejít do školy	8	9	9	9	17	9
Vysvětlit to učiteli	7	8	14	13	21	11
Neřešit to	8	9	8	8	16	8
Celkem	93	100	104	100	197	100

#### Otázka č.4



Otázka č.4 ovlivnitelnost						
	Muži	%	Ženy	%	celkem	%
Ano	67	72	67	64	134	68
Ne	19	20	25	24	44	22
Bez	7	8	12	12	19	10
Celkem	93	100	104	100	197	100

Tato otázka byla do dotazníku zařazena se záměrem zjistit, jak žáci vnímají školu jako instituci, jestli je to pro ně prostředí, kde jsou pouhými objekty výuky nebo jestli mají pocit, že se mohou na svém „školním osudu“ nějak podílet. Z odpovědí v této otázce vyplývá, že škola není vnímána jako něco nehybného a daného, většina žáků vnímá i tuto situaci jako ovlivnitelnou a řešitelnou. I zde se potvrdila hypotéza, že učitel může být pro žáka rádcem, že je možné s ním mluvit jako s člověkem, který chápe problémy svých žáků. Tato situace byla poměrně komplikovaná a velká část dotazovaných, především z nižších ročníků si s ní nevědělo rady, což zvýšilo procento odpovědi „bez odpovědi“. Nejvíce zastoupena je zde odpověď „nechat se přezkoušet, dohodnout se s učitelem“. Za povšimnutí nicméně stojí, že k této dohodě má dojít až později, jen zanedbatelné procento dětí volilo možnost říct učiteli před písemkou, že jim není dobře. Tato možnost se objevuje převážně v nižších ročnících, kde je důvěra v učitele silnější. S rostoucím věkem přibývá varianta „prostě to zkusit“, žák si tedy ve špatném rozpoložení napíše písemku a teprve později, když tento pokus nevyjde se přikloní k možnosti promluvit si s učitelem a aktivně vyřešit svou situaci. V osmých a devátých ročnících je rovněž oblíbené kategorie „neřešit to“ a „nejít do školy“, kdy žák nevěnuje problému pozornost. Potvrdil se rovněž i předpoklad, že subjektivní vnímání ovlivnitelnosti situace má vliv na výběr copingové strategie. Většina žáků, kteří vnímají situaci jako neovlivnitelnou, volí strategii „vyhýbání se“ nebo strategii, při které problém neřeší což je pasivní způsob zvládání zátěžových situací, kdy se žák snaží s problémem emocionálně vyrovnat.



## **5.4 Zhodnocení stanovených cílů a hypotéz**

**Výzkumný problém 3:** Jak vnímají žáci postavení slabšího žáka ve třídě, jaké je postavení slabší žačky?

Porovná-li situaci 2. a 3. zjišťuji, že obě pohlaví jsou radikálnější k tomu, co sami jsou. Dívky volí obranou strategii pro slabého chlapce, ale jako žena se ženou se raději domluví. Chlapci jsou opatrní při volbě řešení u dívky, ale chlapci ze situace dvě doporučují obranu či vyhledání sociální podpory.

Do myšlení dětí se promítají dosud zažitá stereotypy, předurčenost role muže a role ženy, společně s vlastnostmi, které se od této role očekávají.

Za velmi pozitivní považuji snahu dětí problémy řešit a nenechat je být ( v případě, že člověk sám nechce a nezvolí si řešení dobrovolné izolace).

**Výzkumný problém 4:** Jaké postoje zaujímají žáci k osobě učitele, co pro ně představuje?

Výsledky nelze paušalizovat, ale musím konstatovat, že podle odpovědí z této části dotazníku mají adolescenti k učiteli bližší vztah než dříve. („Může dojít za učitelkou a vysvětlit to, ona to pochopí.“) Možná je méně uctívá, ale přibližuje se to modelu průvodce a rádce, čehož se moderní pedagogika snaží dosáhnout. Učitel je stále autorita, která stojí nad žáky, ale je to pořád jen člověk a jako takový chápe lidské problémy je možné s ním komunikovat.

Jako budoucího pedagoga mne tento postup velmi těší.

Hypotéza **H4: Pocit vnímání ovlivnitelnosti a neovlivnitelnosti situace bude mít vliv na volbu copingové strategie** se potvrdila. Z odpovědí v dotaznících vyplývá, že pokud žáci vnímají situaci jako ovlivnitelnou, častěji se přikloní k variantě aktivního řešení problému. Pokud se jim situace zdá neovlivnitelná, volí spíše únikové, vyhýbavé strategie.

**H5: Genderová role ovlivní způsob jakým je nahlíženo na problém (situace 2 a 3).**

**H5a: Chlapci budou častěji řešit problém osamoceně a častěji aktivně**

### **H5b: Dívky požádají o podporu nebo se problému vyhnou.**

Role muže či ženy ovlivňuje výběr strategie, ale předpoklady H5a i H5b se nepotvrdily. Chlapci i dívky celkem shodně vyhledávali oporu a řešili problém aktivně. Nepotvrdilo se vyhýbání se problému u děvčat.

### **H6: Žáci budou hledat podporu častěji u učitele než u rodiče. Zejména proto, že jde o školní situaci.**

Tato hypotéza byla v plné míře potvrzena, ve školních situacích dávají žáci skutečně přednost pomoci učitelů. Zastoupení rodičů při požádání o pomoc bylo tak mizivé, že jsem nakonec obě kategorie sloučila.

Volba učitele souvisí úzce s rozsahem pravomocí, které tato osoba má. V diskuzi byl vyjádřen názor: „můžu to říct našim, ale oni to stejně budou řešit ve škole“. V podstatě se při řešení problému vyhnou prostředníkům v podobě rodiče. Je to dobré znamení, že žáci svým učitelům věří, že jsou schopni a ochotni jim naslouchat a pomoci jim jejich problémy vyřešit.

### **H7: S přibývajícím věkem se bude rozšiřovat škála pro výběr copingové strategie.**

Můžeme konstatovat, že škála zvolených možností se skutečně rozšiřovala např. v otázce č.1 v 9.třídě o sebevraždu, což je alarmující, vzhledem k povaze třídy to spíš považuji za pokus být výjimečný, zviditelnit se a upozornit na sebe. Otázkou je, na co chce upozornit. Nicméně výběr strategií byl širší a hlavně lépe propracovaný, v nižších třídách se děti spoléhali hlavně na pomoc okolí, ve vyšších ročnících přibyla spíše složitější řešení, které adolescent zvládne sám. Zkušenost přinášela řešení, která byla konstruktivní a měla smysl. (logopedie u koktajícího chlapce, vytvoření vlastní skupiny u dívky, která má vlastní svět).

### **H8: Chlapci budou vnímat školní situace častěji jako ovlivnitelné**

Poslední hypotéza se nepotvrdila, v první situaci byla čísla takřka shodná, v ostatních dokonce vyšší u děvčat.

## 5.5 Shrnutí

Druhá část výzkumu potvrdila předpokládanou tezi, že na volbu strategie bude mít vliv subjektivní vnímání ovlivnitelnosti či neovlivnitelnosti situace. Rovněž jsem ověřila hypotézu rozšiřování škály výběru copingové strategie se stoupajícím věkem.

Nepotvrdil se výrok, že chlapci budou k problémům přistupovat aktivněji a osamoceně, pravdou je, že výsledky není možné prohlásit za statisticky průkazné z důvodu velikosti vzorku, domnívám se, že při větším počtu respondentů, by se rozdíly ukázaly výrazněji. Rovněž se nepotvrdilo, že by chlapci vnímali situace častěji jako ovlivnitelné, tato hypotéza byla zcela vyvrácena. Role učitele je vnímána s respektem, ale i důvěrou, z odpovědí je patrné, že učitelé nemají od svých žáků takový odstup jako tomu bylo dříve.

Výsledky se v obdobných částech neliší od výsledků šetření Stránské, Poledňové, Vízdalové a Zobačové, jejich závěry mohu potvrdit. V odlišných situacích jsem zkoumala zejména roli slabšího chlapce a dívky ve třídě. Zde musím konstatovat stále panující vliv stereotypů a očekávání souvisejících s rolí muže či ženy ve společnosti.

## 6 Diskuze

Výzkum pomocí dotazníku přinesl mnoho výsledků, jež není vzhledem k rozsahu práce možné interpretovat všechny. Bylo by zde možné použít celou řadu statistických metod, zejména by se pro toto téma nabízely různé vzájemné vztahy a korelace či faktorová analýza. Pro tento typ metod je však vhodnější větší počet dotazovaných, proto se vzhledem ke kapacitě místní školy držím zpracování v rámci procent.

Samostatný výzkum by si zasloužila kategorie G v první části výzkumu, je celkem obsáhlá a pro toto životní období ji považuji za klíčovou.

Nad rámec výzkumu je i otázka toho, jak vnímají tyto problémy u adolescentů jejich učitelé. Hodnotí situace shodně se svými žáky?

## 7 Rady do praxe

Podíváme-li se na problematiku školní zátěže, zjistíme, že mnohé potíže závisí na nepředvídatelnosti situací, na vzájemném nepochopení nebo prostě spočívají jen v tom, že původní plán nevyšel. Není to ovšem jen otázka školních situací s podobnými druhy zátěže, které adolescenti již ve škole vnímají jako zatěžující se budou muset vypořádávat i v budoucnu. Vždycky se najde někdo, kdo je bude hodnotit pomocí kritérií, která nebudou moc ovlivnit, jako dospělí budou muset jednat s lidmi, kteří zastávají odlišné názory a mají moc či schopnosti je prosadit.

Pravdou je, že zátěž žáků ve škole můžeme v některých případech výrazně snížit, několik nápadů jsem popsala již výše, takže zde jen ve stručnosti zmíním některé aspekty alternativního školství, které se více věnuje individuálním potřebám dětí a snaží se je rozvíjet. V realitě běžné školy je situace trochu komplikovanější, ale opět je to otázka přístupu. Obavy ze školní klasifikace lze snížit slovním hodnocením, které bere větší ohled na individualitu žáka a hlavně mu pomáhá pochopit, kde dělá chybu.

Pravdou je, že tato metoda je časově náročnější a funkční bude pouze u dětí, které mají zájem na sobě pracovat. Což je spíše otázka motivace.

Velký potenciál vidím zejména tam, kde žáka zatěžuje neočekávaná situace nebo větší množství učiva naráz. Zde je jednoznačně chyba v komunikaci žák-učitel. Ve školství platí bohužel stále norma, kdy pedagog plně určuje co, kdy a jak se bude učit. Žák nemá možnost se tohoto procesu účastnit, na jeho nápady, způsob přemýšlení, tempo či zájmy zde není brán příliš zřetel. V tomto případě by se mohl ujmout nápad na sepsání závazné smlouvy. Takový akt, ale vyžaduje umění diskuze a umění plánování.

Aby bylo možné pracovat se žáky jako s partnery, musí být oni schopni takovými partnery být, myslím si, že by se ve škole měly učit zásadám komunikace, kompromisů a organizace. Všechny tyto složky splňuje řízení času neboli time management.

Vzhledem k tomu, že čas je jedna z věcí, se kterou se i jako dospělí často potýkáme, je investice času do takového projektu společensky návratná.

## **7.1 Projekt – Time management**

**Výchozí teze:** Čas nemůžeme ovlivnit nezastavitelně jde stále stejným tempem dál, můžeme však ovlivnit naše působení v čase, jsme schopni se naučit pracovat s časem, využít dobu, která nám byl přidělen.

**Vzdělávací cíl:** Žáci se naučí ovládat svůj čas a efektivně jej využít.

**Dílčí cíle pro práci s časem: Stanovení cílů ve vztahu k vlastním schopnostem**

**Stanovování priorit**

**Pracovní prostředí, uspořádání věc kolem nás**

**Žrouti času**

**Využívání dostupných technologií**

**Organizace a plánování**

### **Stanovení cílů ve vztahu k vlastním schopnostem**

„Potřebujeme krátkodobé cíle, abychom věděli, co budeme dělat dnes. Potřebujeme dlouhodobé cíle, abychom mohli dát svým krátkodobým a střednědobým cílům význam a směr.“ (Knoblauch, 2006, s.45).

Cíle bychom si měli stanovovat na základě svých schopností a na základě svých přání. Je nutné najít si průsečík toho, co chci a co jsem schopen zvládnout. Jen reálné cíle jsou pro nás dostatečně motivující, ženou nás kupředu. Pokud se konečný cíl zdá nedosažitelný, je dobré se soustředit nejprve na dílčí cíl, tak se můžeme postupnými kroky a zlepšováním dostat tam, kam chceme nebo potřebujeme. Žák základní školy by se měl naučit znát svoje možnosti, schopnosti a limity, pak bude schopen efektivněji volit časové rozvržení nebo strategii řešení (delegování, vyhledání pomoci, kooperaci).

**Příklad cvičení na efektivní čtení:** Jak dlouho mi trvá?

1, Přečíst stránku textu v učebnici tak, abych věděl o čem jsem četl.

2, Písemné shrnutí tohoto textu?

3, Přečíst text v učebnici v cizím jazyce?

4, formulovat v cizím jazyce zásadní myšlenku textu?

**Cíl cvičení:** Odhadnout časové rozložení práce, kterou musím zvládnout.

### Stanovení priorit

Každému úkolu, který člověk má nebo chce vykonat, je vhodné přiřadit prioritu, kterou zastává ve vztahu k cíli. Priority se dělí na důležité, nedůležité, naléhavé a nenaléhavé.

<b>A</b> <b>důležité a</b> <b>naléhavé</b>	<b>B</b> <b>důležité a</b> <b>nenaléhavé</b>
<b>C</b> nedůležité a naléhavé	<b>D</b> nedůležité a nenaléhavé

- **Priorita A** – věci, které je potřeba vyřídit co nejdříve (pokud možno ještě dnes).
- **Priorita B** – věci, které sice nemusejí být vykonány dnes, ale jsou důležité pro dosažení cílů, tyto úkoly bývají často odsunovány, avšak jejich včasným vyřízením nevzniknou úkoly typu A. Je dobré každý den pracovat na alespoň jednom úkolu s prioritou B.
- **Priorita C** – tyto úkoly jsou sice nutné, ale nejsou důležité pro dosažení cílů, proto je nejlépe delegovat nebo odmítnout. Pokud je člověk splnit musí, neměl by jim věnovat příliš mnoho času.
- **Priorita D** – těmto věcem nemá příliš smysl se věnovat, i přesto, že mohou být zábavnější než úkoly s vyšší prioritou. Nevedou však k cílům.

(Knoblauch, 2006 s.26-30)

Tento bod patří k nejdůležitějším z celého time managementu. Mnohokrát se stane, že se člověk utápí v maličkostech a nezbývá mu dosti sil a času na vyřízení těch důležitých věcí.

Stanovení priorit, nejlépe písemnou formou nám pomůže vizualizovat množství práce, která je před námi a tím nám umožňuje optimální rozložení sil nebo včasné řešení v podobě vyhledání pomoci.

**Nejdůležitější pravidlo!** Dodržet, co jsme si stanovili. Největší problém při řešení úkolů jsme my sami. Ani nepřehlednější nejdůležitější udělaný přehled problémů nevyřeší problémy samotné, pokud je my sami nezačneme řešit. Největší překážka v dosažení našich cílů jsme my sami.

### **Pracovní prostředí, uspořádání věcí kolem nás.**

V tomto případě si vždy vzpomenu na film o básnících a sektorech pracovního stolu. Zde je uspořádání přehnané, ale vzpomeňme si, kolikrát ztrácíme čas tím, že hledáme nějakou maličkost, bez které se neobejdeme.

Zde je jistá pořádkumilovnost na místě, pokud o sobě víme, že nejsme zrovna pečliví a pořádní, je dobré si už ve školním věku najít systém uspořádání, který nám bude vyhovovat. Účinnou pomoc nabízí různé organizéry a jiné věci, které bezpečně určí místo, kde je najdeme ( přidělaná tužka u stolu, přilepený zápisník s odnímatelnými listy).

### **Žrouti času**

Jsou nenápadní, zdánlivě nezaberou mnoho času, ale děláme je pravidelně a nemůžeme se jich zbavit. Co nás okrádá o náš cenný čas?

**Cvičení:** Zapisujte si jeden den v týdnu, jaké činnosti jste dělali neplánovaně, jak často a jak dlouho vám trvaly (prohlížení facebooku, hry na mobilu, čtení e-mailů, prohlížení letáků, sledování televize apod.)

Sečtete celkový čas .....

Zkuste si další den tyto činnosti naplánovat

- úkoly typu, na facebooku budu 20minut od.....do.....
- můj oblíbený pořad dávají v.....

- sleduji pořad, který potřebuji do školy v .....

Cílem cvičení je získat kontrolu nad věcmi, které děláme bezděčně. Zpočátku se nám může zdát obtížné a zbytečné plánovat každou činnost, ale časem se tento proces zautomatizuje. Budeme bezpečně vědět, kolik času chceme kde strávit, je jedno, co si naplánujeme, málokdo jde domů s tím, že celé odpoledne prosedí u počítače, podívá se na seriály a druhý den bude horečnatě dohánět, co zameškal.

## **Využívání dostupných technologií**

Žijeme v přetechizované době, když už ta technika kolem nás je, měla by nám být prospěšná. Základem úspěchu je naučit se ovládat to, co budu potřebovat k životu, co mi jej usnadní. Je snadné tvrdit, že něco neumím, těžší je se to naučit ve chvíli, kdy to potřebuji.

**Zásada:** je lepší věnovat chvíli času a naučit se zacházet s technikou, než ztratit hromadu času proto, že nevím jak funguje, ale vím, že někde ta funkce je.

**Zásada:** Používejme to, co opravdu potřebujeme, to dovyhovuje našemu stylu a způsobu života. Dívka, která si lepší po celém bytě lístečky jistě ocení funkci rychlých poznámek na počítači. Chlapec, který je neustále někde v pohybu ocení spíše systém poznámek v mobilu (nejlépe s tónem výstrahy), pokud mu budeme nutit systém našich poznámek na papírcích, máme jistotu, že je ztratí nebo na ně zapomene.

## **Organizace a plánování**

Toto je poslední krok, který přijde až ve chvíli, kdy známe svoje schopnosti a limity, jsme schopni eliminovat zbytečné činnosti a stanovujeme si reálné cíle.

Zde přichází na řadu systém plánování, kdy se učíme dělit problém na menší celky, těm přiřazujeme předpokládanou dobu trvání a stanovujeme si pořadí důležitosti.



## **Lenost a odkládání problémů**

**Zásady:** Problémy nemají tendenci vyřešit se samy od sebe, někdo jim musí pomoci.

Odkládáním se situace zpravidla zhorší a problém zvětší, případně jich může být i více.

**Cvičení: Překonej sebe sama.**

Zapátrejte v hlavě nad třemi věcmi, které už dlouho odkládáte, stanovte si cíl, vytvořte si časový plán (může být rozložený na úseky) a **SPLŇTE ÚKOLY V TERMÍNU.**

**Pro začátečníky je možné úkol zjednodušit tím, že zvolíme dohlázele.**

Lidé mají tendenci přikládat větší váhu těm úkolům, které jsou důležité pro druhé, tedy těm, které nedělají jen pro sebe.

## 8 Závěr

Tato diplomová práce je zaměřena na problematiku stresu a zátěže v období adolescence. Teoretická část podává všeobecný přehled o zátěži a stresu, o vzniku stresu, jeho příčinách, a vlivech na život člověka. Hlavním cílem teoretické části bylo charakterizovat období adolescence, typické znaky, zvláštnosti a vývojové úkoly, kterými musí člověk projít v této fázi vývoje. Dalším cílem práce bylo teoreticky popsat s jakými stresovými situacemi se dospívající setkávají.

K největším zdrojům zátěže v období adolescence patří školní prostředí. Důvodem školní zátěže mohou být zejména otázky klasifikace, výkonu a požadovaného tempa, ale také samotné školní prostředí, spolužáci, učitelé a vzájemné interakce s nimi. Dalšími zdroji zátěže mohou být vztahy v rodině, konflikty s autoritami, interpersonální vztahy, nespokojenost adolescenta se svým vzhledem a také vývojové změny v období adolescence. S tím je spojena zejména změna sociální role, hledání sebe sama, nové pocity či způsob myšlení.

Praktická část této práce je zaměřena na problémy adolescentů ve škole. Zejména jsem se snažila zjistit, které kategorie žákům vadí nejvíce. Výsledky potvrzují, že velmi zatěžující jsou pro mladistvé problémy s klasifikací. Významné hodnoty jsem naměřila rovněž v kategorii vztahů s vrstevníky a to zejména v případě, že byla zdůrazněna citová vazba v podobě přiblížení osoby jako kamaráda či kamarádky. Nezanedbatelnou měrou ke stresu adolescentů přispívají problémy s vlastní identitou a hledáním sebe sama. Z druhé části výzkumu vyplývá, že žáci vnímají školní situace převážně jako ovlivnitelné, nejčastější strategií je pak aktivní zvládnutí nebo vyhledání sociální role. Ve shodě se autorkami původního dotazníku by mne zajímala volba dopingové strategie v situacích, které žáci vnímají jako neovlivnitelné.

Výsledky ukazují, že žáci se ve školním prostředí setkávají z celou řadou potíží, které jsou dány jednak charakterem školy, tedy místa kam bez ohledu na jejich názor musí chodit a musí se podřídit normám a pravidlům, druhý problém je pak nelehké stadium adolescence, které požaduje po dětech rychlou změnu, během níž mají přijmout roli dospělého. S vývojovými úkoly si musí mladiství poradit sami, ale negativní vliv školního prostředí by se nám často pomocí vhodných technik mohlo povést snížit.

## 9 Použitá literatura

ČÁP, J. , MAREŠ, J. : *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha 2001, ISBN 14-225-87.

Evropská dlouhodobá studie těhotenství a dětství: European Longitudinal Study of Pregnancy and Childhood. Retrieved November 15, 2007, [www.med.muni.cz/elspac](http://www.med.muni.cz/elspac).

CHRÁSKA, Miroslav: *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Portál, 2007, 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4

HAVLÍNOVÁ, M. a kol: *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 2006. 280 s. ISBN 80-7367-059-3

HAMPEL, P.: *Anti-Stress Training für Kinder*, Berlín, 2003

KŘIVOHLAVÝ, J.: *Jak zvládat stres*. Praha: Avicenum Grada, 1994. 192 s. ISBN 80-7169-121-6

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál. (2003). ISBN –80-7178-774-4

KEBZA, V.. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia. 2005. 263 s. ISBN 80-200-1307-5

KEBZA, V.: *Zvládání stresu*, Praha, 1997

Knoblauch, Jörg, WÖLTJE, Holger. *Time management : Jak lépe plánovat a řídit svůj čas*. 1. vyd. Praha : Grada, 2006. 105 s. ISBN 80-247-1440-X.

LAZARUS, R. S. (1966). *Psychological Stress and Coping Process*. New York: McGraw–Hill Book.

LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X

MARKHAMOVÁ, U.: *Pomáháme dětem zvládnout stres*. Praha: TALPRESS, 1996. 143 s. ISBN 80-7197-020-4

MACEK, P. *Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999. 207 s. ISBN 80-7178-348-X

MAREŠ, J. (1999). *Zvládání školních zátěžových situací žáky*. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 34, 3, 230 – 235.

MELGOSA, J. *Zvládni svůj stres*. Praha: Advent-Orion, 1999. 190 s. ISBN 80- 7172-240-5.

MÜLLER, Else: *Hilfe gegen Schulstress*, Hamburg, 1984

OAKLEYOVÁ, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. 176 s. ISBN 80-7178-403-6

PRŮCHA, Jan *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80–7178 584-9.

SELYE, H. (1966). *Život a stres*. Martin: Obzor

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. 435 s. ISBN 80-7038-078-0

ŘEHULKA, E.: *Otázky zatížení žáků*. Brno: Univerzita J.E. Purkyně v Brně, 1987. 145 s

STUCHLÍKOVÁ, I. (ed.) - Prokešová, L. – Krejčí, M. – Mazehóová,Y. – Kouřilová, J.: *Zvládání emočních problémů školáků*, Praha, Portál 2005. ISBN: 80-7178-534-2

TOBIN, D. L., HOLROYD, K. A., REZNOLDS, R.V. & WIGAL, J. K. : The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy & Research*. Aug 1989, 343-361.

URBANOVSKÁ, E. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: VUP, 2010. ISBN 978-80-244-2561-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8

VÁGNEROVÁ, M. (1996). *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum.

VODÁČKOVÁ, D., A KOL. *Krizová intervence*. Praha: Portál, 2002. s. 189

## **10 Seznam použitých zkratk**

GAS - všeobecný adaptační syndrom (general adaptation syndrom)

ELSPAC – Evropská dlouhodobá studie těhotenství a dětství (European longitudinal Study of pragnancy and Childhood)

PPP- pedagogicko psychologická poradna

ZŠ – základní škola

## 11 Přílohy

### Příloha č. 1: Dotazník CTK

#### Dotazník C.T.K.



Kód dítěte	Datum narození	Jsi (zakroužkuj) chlapec      dívka
Škola	Třída	Datum vyplnění dotazníku

Centrum výzkumu vývoje osobnosti a etnicity, Pellicova 43, 602 00 Brno

**Každý se může v životě setkat s řadou změn, potíží i problémů. Zkus prosím vyjádřit, jak moc se Tě týkají následující výroky, které o sobě říkají lidé Tvého věku. Zamysli se vždy o období zhruba posledního půl roku a označ zakroužkováním, zda o Tobě v této době výrok**  
*0= vůbec neplatí, 1= trochu platí, 2= docela platí, 3= platí*

	vůbec neplatí	trochu platí	docela platí	platí
1. Hádáme se s rodiči.	0	1	2	3
2. Rodiče se mezi sebou hádají.	0	1	2	3
3. Špatně se snášíme se sourozencem/sourozenci.	0	1	2	3
4. V naší rodině došlo k nějaké závažné nepříznivé události.	0	1	2	3
5. Mám pocit, že mě rodiče příliš omezují.	0	1	2	3
6. Rodiče nejsou spokojeni s mými kamarády.	0	1	2	3
7. Rodiče jsou nespokojeni s mým školním prospěchem.	0	1	2	3
8. Rodiče nesouhlasí s tím, jak se chovám a jak se upravuji.	0	1	2	3
9. Mám pocit, že nemůžu zvládnout učivo tak, jak bych měl/a.	0	1	2	3
10. Často nosím poznámky.	0	1	2	3
11. Mám neshody a problémy s některými z učitelů.	0	1	2	3
12. Škola mě nebaví, nejraději bych už do školy nechodil/a.	0	1	2	3
13. V naší třídě jsou špatné vztahy.	0	1	2	3
14. Někteří z mých vrstevníků se ke mně chovají nepřátelsky.	0	1	2	3
15. Mám potíže s láskou.	0	1	2	3
16. S většinou svých vrstevníků si nerozumím.	0	1	2	3
17. Schází mi dobrý kamarád/kamarádka.	0	1	2	3
18. Mám málo volného času, který bych mohl/a trávit s kamarády/kamarádkami.	0	1	2	3
19. Mám zdravotní problémy.	0	1	2	3
20. Jsem nespokojený/á se svými schopnostmi, s tím, co dovedu.	0	1	2	3
21. Trápí mě, že nevím, co chci dělat po ukončení školy.	0	1	2	3
22. Mám více neshod s dospělými než dřív.	0	1	2	3
23. Nemůžu se věnovat tomu, co chci a co plánuji.	0	1	2	3
24. Nevím si rady s některými svými pocity, které jsem dříve neznal/a.	0	1	2	3
25. Na řadu věcí se teď dívám o hodně jinak, než když jsem byl/a mladší.	0	1	2	3
26. Mám pocit, že nevím, co vlastně chci.	0	1	2	3
27. Představuji si, že bych chtěl/a hodně věcí ve svém životě změnit.	0	1	2	3
28. S mnoha lidmi si rozumím lépe než dřív.	0	1	2	3

## Příloha č.2 použitý dotazník

Pohlaví: \_\_\_\_\_

Věk: \_\_\_\_\_

Ve škole se může každý setkat s řadou potíží, změn nebo situací, které jej mohou zatěžovat nebo mu „jen“ nějak vadí.

Zamysli se nad jednotlivými výroky a zakroužkuj u každé otázky číslo, které vyjádří nakolik ti tato situace vadí či nevadí. Pokud jsi danou situaci nikdy nezažil a neumíš si ji představit, zakroužkuj N.

**1 – vůbec 2 – trochu 3 – snesitelně 4 – hodně N- nezažil/a jsem**

1, V naší třídě jsou špatné vztahy.	1	2	3	4	N
2, Ve škole kritizují mé chování.	1	2	3	4	N
3, Nerozumím zadaným otázkám a bojím se zeptat.	1	2	3	4	N
4, Při skupinové práci jsem mluvčí a musím prezentovat výsledek práce skupiny.	1	2	3	4	N
5, Ve škole kritizují mou image.	1	2	3	4	N
6, Třída je strohá, není tu dost názorných pomůcek.	1	2	3	4	N
7, Neslyším, co učitel říká, protože je ve třídě hluk.	1	2	3	4	N
8, Škola mě nebaví, už bych sem rád nechodil.	1	2	3	4	N
9, Mám pocit, že můj názor není brán vážně.	1	2	3	4	N
10, Učím se, abych se zlepšil, učitel to neocení.	1	2	3	4	N
11, Píšu několik různých písemek v jednom dni.	1	2	3	4	N
12, Znamka se mi nezdá spravedlivá.	1	2	3	4	N
13, Mám potíže s láskou.	1	2	3	4	N
14, Ke konci dne nedokážu se soustředit.	1	2	3	4	N
15, Mám se naučit příliš mnoho učiva, kterému nerozumím.	1	2	3	4	N
16, Někteří z mých spolužáků se ke mně chovají nepřátelsky	1	2	3	4	N
17, Učitel dělá rozdíly mezi žáky, není férový.	1	2	3	4	N
18, Nemohu si opravit špatnou známku, kterou jsem dostal.	1	2	3	4	N
19, Nepřečtu zápis na tabuli/ nerozeznám na promítané folii.	1	2	3	4	N
20, Učitel něco slíbí, ale slib nedodrží.	1	2	3	4	N
21, Nerozumím si s většinou svých vrstevníků.	1	2	3	4	N
22, Mám neshody s některým s učitelů.	1	2	3	4	N
23, Učitel po mně hází nějakým předmětem (křída, houba).	1	2	3	4	N
24, Spolužáci mi nadávají.	1	2	3	4	N
25, Musím se naučit příliš mnoho učiva najednou.	1	2	3	4	N
26, Na řadu věcí se teď dívám o hodně jinak, než když jsem byl/a mladší.	1	2	3	4	N
27, Mám více neshod s dospělými než dřív.	1	2	3	4	N
28, Učitel používá ironické poznámky, zesměšňuje mě.	1	2	3	4	N
29, Dostanu špatnou známku.	1	2	3	4	N
30, Mám málo volného času, který bych mohl/a trávit s kamarády/kamarádkami.	1	2	3	4	N
31, Nemůžu se věnovat tomu, co chci a co plánuji.	1	2	3	4	N
32, Jsem zkoušený před všemi u tabule.	1	2	3	4	N
33, Mám pocit, že mě rodiče příliš omezují.	1	2	3	4	N
34, Schází mi kamarád/kamarádka.	1	2	3	4	N
35, Ve škole bývám často unavený	1	2	3	4	N
36, Jsem nespokojený/á se svými schopnostmi, s tím, co dovedu..	1	2	3	4	N
37, Nerozumím učivu, přestože se snažím.	1	2	3	4	N
38, Pohádal jsem se s kamarádem/kamarádkou.	1	2	3	4	N
39, Ve škole se nudím / nemám co dělat.	1	2	3	4	N

**Vžij se do situace a napiš jak by se měl podle tebe zachovat Honza a Radek ze 7.D a jak Jana a Jarka z 8.C.**

**1,** Honza dostane ve škole poznámku, protože v hodině vyrušoval. Ten den je zkoušený z češtiny a dostane špatnou známku. Má strach z rodičů, a proto nechá žákovskou knížku v šatní skřínce. Třídní učitelka chce vidět podpis rodičů.

Co má Honza udělat dál?

Myslíš si, že může svou situaci ještě ovlivnit?

Udělal/a bys na jeho místě něco jinak?

**2,** Radek je malý brýlatý kluk, trochu koktá a má talent na matematiku. Spolužáci se mu často smějí, kluci mu berou věci a někdy ho i bijí. Ostatní se ho nezastanou, nedělají nic.

Co by měl Radek udělat?

Myslíš si, že může svou situaci ovlivnit?

**3,** Jana je tichá samotářská dívka, čte knihy a má svůj vlastní svět. Ve třídě si s nikým nerozumí a nemá tu ani žádnou kamarádku. Spolužačky se jí za zády smějí a pomlouvají ji, protože je jiná.

Jak se má Jana zachovat?

Myslíš si, že Jana může svou situaci ovlivnit?

**4,** Jarka se učí na důležitou čtvrtletní písemku, ale není jí dobře a písemka se jí nepovede.

Jak se má nyní Jarka zachovat?

Myslíš si, že může svou situaci ještě ovlivnit?